

Univerzita Pardubice

Fakulta filosofická

Filosofie výchovy u Jana Patočky

Bc. Andrea Hasová

Diplomová práce

2012

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Andrea Hasová**
Osobní číslo: **H09723**
Studijní program: **N6101 Filozofie**
Studijní obor: **Filozofie**
Název tématu: **Filosofie výchovy u Jana Patočky**
Zadávací katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Diplomová práce bude zaměřena na výklad základních pojmů filosofie výchovy u předního českého filozofa Jana Patočky. Hlavními tématy budou výchova jako vztah člověka ke světu, ke společnosti a k sobě samému, člověk jakožto vychovávaný, vychovatel jakožto vychovávající, svoboda jedince, formace jedince, odpovědnost za druhé, spolupobývání a výchovná zkušenost. Práce se bude zamýšlet nad odlišností pedagogiky a filosofie výchovy. V práci bude použito metody hermeneutické interpretace pramenných textů s cílem pokusit se přiblížit Patočkovy filosoficko-výchovné myšlenky.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

PATOČKA, Jan. Filosofie výchovy. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 1997. 65 s. ISSN 0862-4461. PATOČKA, Jan. Péče o duši (soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách). 1. díl. Praha : Oikoymenh, 1996. 505 s. PATOČKA, Jan. Péče o duši (soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách). 2. díl. Praha : Oikoymenh, 1999. 398 s. PATOČKA, Jan. Komeniologické studie I. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1997. 426 s. PATOČKA, Jan. Komeniologické studie II. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1998. 396 s. PATOČKA, Jan. Komeniologické studie III. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 2003. 672 s. PALOUŠ, Radim. Čas výchovy. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 237 s. PALOUŠ, Radim. K filosofii výchovy. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 119 s.

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.
Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce: 30. dubna 2010

Termín odevzdání diplomové práce: 31. března 2012



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.
děkan



PhDr. Aleš Prázný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2010

ABSTRAKT:

Práce je zaměřena na pojetí člověka a výchovy u Jana Patočky, významného českého filosofa. První kapitola se zabývá odlišností pedagogiky a filosofií výchovy. Je zde popsán význam a důležitost filosofie pro otázky výchovy. Tato kapitola přibližuje, co výchova z filosofického hlediska znamená. Jsou zde analyzovány předpoklady, možnosti a meze výchovy. Výchova je pojímána jako vztah člověka ke světu, ke společenství a k sobě samému. Především je zde promyšlen člověk jako vychovávaný a vychovatel jako vychovávající. Práce je zaměřena na výklad jednotlivých pojmů z oblasti filosofie výchovy. Patočkova výchova je péčí o duši, starostí o lidskost. Výchova míří nejen ke svobodě jedince, ale i druhých.

V druhé kapitole jsou nastíněny historické proměny výchovy, pozornost je zaměřena na Sókratův dialog, Platónskou paideiu, křesťanské educatio a především na J. A. Komenského a pojetí otevřené duše, která je schopna přesahu (transcendence).

Třetí kapitola rozpracovává lidskou existenci v souvislosti s péčí o duši. Duše je pojímána jako ovládnutí sebe sama. Tuto kapitolu doplňuje Patočkovovo pojetí tří životních pohybů, které neodmyslitelně souvisejí s lidským bytím a péčí o duši.

ABSTRACT:

The work is focused on the concept of a man and education of Jan Patočka, the important czech philosopher. The first charter deals with the diference between the pedagogy and the philosophy of education. There is described a mening and an importance of philosophy in the educational issues. This charter describes, what an education means in the philosophical viewpoint. There are analyzed conditions, possibilities and limits of education. Education is wiewed as a relationship of man to the world, the community and to himself. Particularly, there is thinking of man as an educator and an educating. The work is focused on the interpretation of the terms of philosophy of education. Patočka's education is the care of soul, concern of humanity. Education does not aim only individual freedom, but also others.

In the second chapter outlines the historical changes of education, attention is focused on the Socrate's dialogue, the Plato's paideia, the Christian educatio and especially Comenius's education and the concept of an open mind, which is able to overlap (transcendence).

The third chapter elaborates on the human existence in relation to the care of soul. The care of soul is viewed as self-controlled. This chapter is completed the concept of tree life moves of Jan Patočka. These moves are inherently associated with the human being and caring of soul.

Jan Patočka – philosophy of education – education – care of soul – humanity - being

PROHLÁŠENÍ:

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 30. 3. 2012.

Andrea Hasová

PODĚKOVÁNÍ:

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Naděždě Pelcové, CSc. za vedení mé práce, cenné rady i kritické připomínky.

OBSAH:

ÚVOD	8
1. FILOSOFIE VÝCHOVY V MYŠLENKÁCH JANA PATOČKY	10
1.2. JE FILOSOFIE UŽITEČNÁ PRO OTÁZKY FILOSOFICKO PEDAGOGICKÉ? ...	17
1.3. SNAHA O VÝMĚR VÝCHOVY	23
1.4. MOŽNOSTI A MEZE VÝCHOVY, FINKOVY ANTINOMIE	32
1.5. SVOBODA, JEDNÁNÍ, ODVAHA A ODPOVĚDNOST VE VÝCHOVĚ	46
1.6. VÝCHOVA JAKO SETKÁNÍ A SOLIDARITA GENERACÍ – PÉČE O LIDSTVÍ	51
1.7. KRIZE VÝCHOVY V DNEŠNÍ DOBĚ	53
2. HISTORICKÉ PROMĚNY VÝCHOVY	60
2.1 SÓKRATOVSKÉ POJETÍ VÝCHOVY JAKO VZÁJEMNÉHO DIALOGU.....	60
2.2. POJETÍ VÝCHOVY U PLATÓNA – PAIDEIA.....	63
2.3. KŘEŠŤANSKÉ EDUCATIO	66
2.4. KOMENSKÉHO FILOSOFIE VÝCHOVY V MYŠLENKÁCH JANA PATOČKY	69
2.4.1. KOMENSKÝ A OTEVŘENÁ DUŠE	71
3. LIDSKÁ EXISTENCE A PÉČE O DUŠI	81
3.1. POJETÍ TŘÍ ŽIVOTNÍCH POHYBŮ JANA PATOČKY	87
ZÁVĚR	90
BIBLIOGRAFIE	91

ÚVOD:

V úvodu své práce se pokusím vysvětlit, proč jsem si toto téma zvolila, a poté se zaměřím na to, jak jsem ho zpracovala.

Téma Filosofie výchovy u Jana Patočky jsem si zvolila proto, že mě tento český filosof zaujal svými filosofickými a výchovnými myšlenkami. Dalším impulzem k výběru tématu byla snaha lépe porozumět jeho myšlení a hlouběji proniknout do problematiky výchovy.

Práce je rozdělena do tří hlavních kapitol. První kapitola se věnuje filosoficko-výchovným myšlenkám ve výkladu Jana Patočky. Ve svém díle *Filosofie výchovy* se pokusil jistým způsobem přiblížit problém vztahu filosofie k ostatnímu vědění, zejména k pedagogice. Práce se zamýšlí nad odlišností pedagogiky a filosofií výchovy, ale zároveň se zabývá jejich společným působením. Patočka se snaží vymezit možnosti a meze výchovy, které jsou dány momenty pedagogickými a nepedagogickými. S danou problematikou souvisí i Finkovy antinomie, které nám osvětlí problematiku výchovy. Velkou pozornost Patočka věnuje aspektům, které určují možnosti výchovného působení v nitru člověka. Výchova je zde pojímána jako starost o lidství, péče o duši. Patočka se dále soustředí se na situaci vychovatele i vychovávajícího a zkoumá jejich vzájemnou interakci. Výchova je považována za problematickou záležitost, proto je v této kapitole pojednáno o krizi výchovy v dnešní době.

Druhá kapitola se zabývá historickými proměnami výchovy. Pozornost je zde věnována Sókratovi a jeho pojetí výchovy jako vzájemného dialogu. Právě v dialogu se odehrává výchovné působení, člověk je „probuzen“ a touží po vědění. Platón pojímá výchovu jako paideiu, jako vnitřní obrat, procitnutí duše. Výchovu v křesťanském pojetí charakterizujeme jako educatio. Jedná se o duchovní konverzi, kdy člověk uposlechne své niterné myšlenky a bytí. Patočku a Komenského spojuje niterný zájem o výchovnou problematiku. Oba se chtějí otevřít duši člověka pro „nápravu věcí lidských“. Cílem je ukázat člověku jeho místo v celku světa a především poukázat na život v pravdě. Komenský i Patočka se nacházejí v období krize. Komenský je ovlivněn politickými převraty a pokleslostí mravního řádu. Patočka kritizuje svět vědecký a rozvoj techniky. Již nežijeme v pravém, přirozeném

světě, ale ve světě převrácení lidských hodnot a jsme součástí konzumní společnosti. Tento svět nazývají labyrintem, ten zde vystupuje jako uvědomění si nicoty a prázdnoty. Oba chtějí tomuto světu ukázat cestu nápravy, oba touží po cestě od zdání k bytí, od nepořádku k řádu. Komenský volí výchovu, Patočka péči o duši. V kapitole je analyzována uzavřená a otevřená duše ve výkladu Jana Patočky.

Třetí kapitola je zaměřena na pojetí lidské existence v myšlenkách Jana Patočky. Péče o duši je zde pojímána jako ovládnutí sebe sama. Lidské bytí tvoří základ pro otázku péče o duši. Péče o duši je pojímána jako záležitost individuální, niterná. Svoji duši můžeme pochopit, jen když o ni pečujeme. V této kapitole je také zmíněno pojetí tří životních pohybů Jana Patočky, tj. pohyb akceptace, pohyb obrany a pohyb pravdy.

V práci je použita metoda interpretace pramenných textů s cílem pokusit se přiblížit Patočkovy filosoficko-výchovné myšlenky.

1. FILOSOFIE VÝCHOVY V MYŠLENKÁCH JANA PATOČKY¹

1.1. OBECNÉ ZAMYŠLENÍ NAD FILOSOFIÍ VÝCHOVY A PEDAGOGIKOU

Výchova je úzce spojena se samotnými počátky trvání lidské existence. Právě s výchovou nelze otálet, je třeba ji začít v útlém mládí, naše výchova se zahajuje již zrozením. Člověk přichází na tento svět nehotový a bez pomoci druhých se neobejde. Také potřebuje dlouhou dobu k získání schopnosti samostatné existence. Člověk vyžaduje souvislou péči a výchovu, po celou tuto dobu se učí, je vychováván a získává výchovnou zkušenost. Díky svému nespécifickému určení a nevybavenosti má na výběr z široké palety možností a stává se bytostí, která je otevřená vůči světu. Avšak své bytostné možnosti nemůže rozvíjet bez socializace a výchovných procesů. Díky výchově můžeme jedince začlenit do společnosti, formovat ho a podílet se na jeho dalším rozvoji, realizovat jeho cíle.

Skrze výchovu jsme schopni mnoho dokázat, ale také pokazit. Toto životní dobrodružství samo nám otevírá úžas nad samotnou výchovou, nad jejími hodnotami, cíly a prostředky. Svě vychovance jsme schopni uvést v údiv nad věcmi kolem nás, nenápadně, avšak cíleně jim ukázat možnosti tohoto světa, pečovat o ně při jejich nelehké cestě životem, která je spojena s rozvíjením touhy po poznání.

Výchovu máme částečně ve svých rukou. „*Rostlině se dává tvar pěstěním, člověku výchovou.*“²

Když je tedy výchova důležitým aspektem lidského spolu-pobývání, vyskytuje se zde otázka, jakým směrem chceme člověka vychovat. *Klademe-li si zde otázku po místě výchovy v lidském životě, pak se tím na jedné straně distancujeme od tradičního určování podstaty výchovy a na druhé straně předběžně naznačujeme, že*

¹ Ke klíčovému osobnostem českého filosofického myšlení 20. století patří **prof. Dr. Jan Patočka, DrSc., Dr. h. c.**, (1. června 1907 – 13. března 1977). Byl jedním z nejvýznamnějších českých filosofů. Vystudoval filosofii, romanistiku a slavistiku na FF UK. Po studiu se zabýval fenomenologií a výrazně ho ovlivnilo Husserlovo a Heideggerovo filosofické myšlení. Dále zaměřoval své bádání na filosofii dějin, českou literaturu, umění a kulturu. Po válce působil na Univerzitě Karlově, avšak z politických důvodů musel odejít. Později pracoval ve Výzkumném ústavu pedagogickém a na Filosofickém ústavu ČSAV. Zabýval se komeniologií, filosofickým dílem J. A. Komenského a podílel se na vydávání jeho spisů. V roce 1977 stál u zrodu Charty 77 a byl první mluvčí za lidská a občanská práva. Patočkovu filosofické úsilí a dílo ovlivnilo soudobé české myšlení zejména v oblasti disentu.

² ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování*. I.díl. Praha : Dědictví Komenského, 1910, s. 6.

*nám půjde o cestu či cesty k ní, jako k něčemu, co patří k bytí člověka.*³ Výchova nám není něčím cizím, vždy jsme do ní nějak zapuštěni jako vychovávající a vychovávaní. Vždy máme již nějaké před-porozumění, co výchova je. Vodítkem ve výchově je vlastní to, co určuje výchovu a člověka. Na této výchovné cestě se nacházíme v neustálém nebezpečí, že se celkově ztratíme. Proto je důležité vytyčit si cestu a výchovou se niterně zabývat. Ve výchově jde o společnou poradu, která vede k cestě, jak být člověkem. Jde také o vzájemné předávání životních zkušeností a postojů. V životě člověka není nic dokončeného, výchova je procesem celoživotním. Vychovatel vychází a předává vlastní pojetí výchovy. Pouze výchova nám naznačuje cestu pro vlastní stanoviska, výchova je jakési zvykání, proces tvorby, ale také zápas mezi vychovávajícím a vychovávaným. Složitost výchovy pramení ze skutečnosti, že se jedná o proces, kde se posouvá požadavek formování jedince výrazněji ve směru k rozvíjení jeho vnitřních sil a aktivity a ke kultivaci osobnosti a jejího vztahu ke světu. Jedná se o činnost, která probíhá v čase nejen ve smyslu společensko-historickém, ale ve smyslu ontogenetickém. Můžeme říci, že jedinec se člověkem nerodí, ale postupně stává. Výchova disponuje přirozenými předpoklady, lidská nehotovost „... však neznamená přímo nějaký nedostatek, nýbrž jenom plastičnost, možnost rozvíjet se různými směry.“⁴

Co si můžeme představit pod slovním spojením filosofie výchovy? Jde o filosofickou disciplínu, spíše o filosofický pohled na výchovu, kde se zabýváme cíli a především smyslem výchovy pro jednotlivce i celou společnost. Z hlediska ryze pedagogického jde o hraniční disciplínu. Otázkami výchovy se již zabývali filosofové ve starověkém Řecku. Filosofie výchovy souvisí s filosofií a jejím bytostným určením. Známý řecký údiv na počátku filosofie, „...*který divícího se diváka vytrásá ze zaběhaných stereotypů, potom jde o událost typu vyvedení, ... edukace, tedy výchovy.*“⁵ Jde o vzestup z partikularity k celkovosti, tj. od naivně přirozené a omezené každodennosti k něčemu vyššímu, k něčemu - o čem se zamýšlíme, co problematizujeme. K něčemu, co nás nezajímá jen na povrchní úrovni, ale k problému přistupujeme vnitřně a do hloubky. Je zapotřebí na výchovu

³ MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. 1. vyd. Praha : Oikoymenth, 1996, s. 9.

⁴ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 23.

⁵ PALOUŠ, R. Slovo úvodem. In: *Filosofie výchovy*. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 5.

nahlížet „... z vyššího patra – aby to neznělo nadřazeně – odjinud, nepředsudečně, z různých stran, otevřeně věci a nikoli uzavřeně do stereotypních valů pohodlného spočívání v automatismech lidského (našeho, mého) vegetování.“⁶ Uvedme Patočkův příklad z běžné výchovné praxe. Učitel je člověk, který je vzdělán, vykonává činnost, ale více ho zajímají otázky didaktické a metodické než lidské. Zaměřuje se na proces učební a výchovný. I přes jeho pasivitu je zařazen do výchovného procesu, který ve všech svých stupních tvoří celek, jednotu. Avšak zde je potřeba ono prolomení, otřes, aby si učitel uvědomil, že nejenom zařazení na určité pracovní místo ve výchovné instituci je určující pro jeho povolání. Neměl by opomíjet všechny důležité lidské stránky výchovného procesu, které se odehrávají ve vzájemných vztazích – učitele a žáka. Vychovatel je na tomto světě proto, „... aby byl prožíván, realizován, aby jednotlivec jej do sebe přijímal, v sobě prohluboval, neboť jedině tak bude moci uvědoměle, odpovědně splnit svoji úlohu.“⁷

Nyní se dostáváme k situaci, kdy jsme se ocitli na půdě filosofie a postupným zamýšlením se dostáváme k základním motivům filosofie, jako je otázka údivu, úžasu, nejistoty, pochybování, otřesení, boje a zproblematizování již známého. Filosofii jako takovou nelze vyučovat jako matematiku – přesnou vědu. Svou filosofii si každý musí najít sám. Jistou pomocí mu může být výuka, obohatí ho o dějiny filosofie, poradí kam se dívat, jak se tázat. Dějiny filosofie by pro nás měly být vodítkem a jakýmsi kulturním základem pro naše vlastní filosofování. Avšak ten, kdo zná pouze sdělené poznatky, není v žádném případě filosofem. Filosof není ten, kdo přemýšlí nad závažnými tématy, ale klíčový je způsob, jakým se tématem zabývá, jak je schopen položit otázky, podívat se na problém z nového úhlu a najít další filosofické souvislosti a přemostění. Moudrými můžeme být jen moudrostí vlastní, ne druhého člověka. Učitel i žák, vychovatel i vychovávaný se mají na své filosofické cestě vzájemně doplňovat a rozvíjet své myšlenky, protože filosofické tázání je neohraňované, neukončené a prostupuje celým naším životem. Měli bychom filosofovat za sebe a nebát se vyjádřit vlastní názor, protože filosofie je lidskou záležitostí. Filosofie není něco samozřejmého, co je srozumitelné pro všechny, filosofie nemůže být jasná všem, protože je tzv. oponentem zdravého rozumu.

⁶ *Tamtéž*, s. 5.

⁷ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy. STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 41.

Zdravý rozum vychází z praktických životních zkušeností, umožňuje nám nalézt správný postup „jak na to“. Avšak filosofické tázání se má oddělit od každodenního světa plného obstarávání a překračovat ho, transcendovat. Neboť „...moderní člověk už žije téměř jen v oné každodenní dimenzi. Denní rozvrh jej vláčí s sebou, novověká vláda nad věcmi se paradoxně projevuje tím, že je otrokem věcí v onom podivném světě konzumní společnosti, kde je vše, včetně našich potřeb na objednávku.“⁸ Za svět, ve kterém žijeme, bychom měli nést zodpovědnost, filosofie nám na této cestě může pomoci, vrací životu jeho tíži, závažnost. Tento svět zapomínáme vidět v jeho plnosti. Můžeme říct, že filosofie nás přivádí zpět k lidskému úkolu.

A tak bude filosofie výchovy přistupovat k výchově a vzdělání. Vývojem společnosti se výchova stala součástí přísného vědeckého oboru, odborně se rozvíjejícím a metodicky přistupujícím k uplatňování svých poznatků v praxi, stala se pedagogikou. Pedagogika se zabývá metodami, zkoumá strukturu a zákonitosti výchovy a vzdělávání. Pedagogika je vědním oborem, který se snaží najít způsob, jak správně vychovávat a vzdělávat. Je to věda o výchově člověka, zkoumající výchovný proces v plné šíři. Zatímco výchova je neodmyslitelnou součástí tohoto světa, názory na ni se konstituovaly v samotný vědní obor až v 19. století. Do té doby se pedagogické myšlení rozvíjelo v rámci nejrůznějších filosofických, náboženských a politických koncepcí. Úzkou spojitost pedagogiky s filosofií výchovy naznačuje fakt, že se pedagogika po dlouhé období až do novověku rozvíjela v rámci filosofie. Také dějiny samotné výchovy nám ukazují, že významnější filosofické směry výrazně ovlivnily i pedagogickou teorii a názory pedagogů. Máme na mysli různé směry pedagogického myšlení, např. pedagogiku pragmatickou, existencialistickou, esencialistickou a pedagogiku ovlivněnou pozitivismem, náboženstvím atd.⁹

Slovo pedagogika vychází z řeckého původu (pais = dítě, agein = vést). Paidagogos by člověk, kterému byla v bohatých rodinách svěřována péče o děti. Učil se s nimi, vodil je do školy a staral se o ně. Později byly termínem pedagog označovány osoby, které se profesionálně zabývaly výchovou a vzděláním a byly pro tuto činnost speciálně připravovány. Avšak podle Radima Palouše má toto označení hned dvě stinné stránky. Oblast výchovy se zaměřuje pouze na počátek lidského

⁸ PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha : OIKOYMENH, 1999, s. 10.

⁹ ŠIKULOVÁ, R., KOLÁŘ, Z. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Ústí nad Labem : PF UJEP, 2003, s. 13.

života a pojem pedagog je spojen pouze s péčí o mládež nebo s kariérou vědce, odborníka na teorii výchovné praxe. Toto je velký omyl, protože „...dobrý vychovatel a dobrý teoretik výchovy jsou dvě různé věci.“¹⁰ Podle zaběhlých zvyklostí často používáme slovo pedagogika, avšak slova jako pedagog a pedagogický nejsou totožné se slovy vychovatel a výchovný. Pedagogika jako jednostranně zaměřená věda, která je zaměřena pouze na výchovu a vzdělání mládeže, je dnes nepřijatelná. V dnešní době má i „sestry“, tj. andragogiku a gerontagogiku. Radim Palouš doporučuje se zaměřit ne na pedagogiku, andragogiku či gerontagogiku, ale především na základ všech těchto věd, tj. agogiku. Pojem agogika vychází z latinského slova agogé a označuje „...vedení, výchovu, kázeň, způsob života, ale i přepravu, odjezd.“¹¹ Slovo agón znamená zápas, námahu, úsilí a tyto pojmy jsou niterně spojeny s výchovou, protože výchova je boj. Sloveso agein – vést, táhnout vybízí k prvotnímu impulsu podívat se na výchovu z filosofické stránky a řecké citoslovce age – nuže, vzhůru nám jistě tento impuls doplní a dodá nám vhodnou motivaci. Pro agogiku je klíčové zabývat se samotnými základy výchovy, zejména bytostným určením výchovy. V této situaci mluvíme o fundamentální agogice, která se bude zabývat zásadními východisky a hledisky vycházejícími z podstaty výchovy samé.¹²

Zpět k vymezení pedagogiky jako vědy, která na základě komplexní analýzy výchovného procesu a poznatků pomocných věd řeší problematiku cílů, obsahů a metod výchovy v nejširším slova smyslu. Pedagogika má svůj předmět zkoumání – tj. výchovu, má vytvořen pojmový aparát a disponuje souborem prostředků, metod a technik. Z pedagogického hlediska je výchova cílevědomá činnost neboli pozitivně zaměřené formování vychovávaného vychovatelem. Rozlišujeme výchovu v užším slova smyslu a chápeme ji jako speciální oblast výchovného působení nebo působení zaměřeného na určitou stránku osobnosti vychovávaného. V širším slova smyslu výchovou působíme na celou osobnost.

Přístup k pedagogice jako k jedinému oboru, který se zabývá výchovou, není objektivní. Filosofie jako počátek všech věd může i v dnešní době přinést pedagogice, teorii o výchově, mnoho kladných poznatků, a to díky své snaze hledání

¹⁰ PALOUSH, R. *K filosofii výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 17.

¹¹ *Tamtéž*, s. 17.

¹² *Tamtéž*, s. 16-17.

objektivního i subjektivního východiska. Filosofie výchovy není aplikace filosofie samotné, nejedná se o filosofickou specializaci či o souhrn obecných myšlenek pedagogiky. Filosofie nemá předmět zkoumání, nemá samostatný okruh otázek a odpovědí, filosofie nechává odpovědi na problémy v jakési neurčitosti, každému dovoluje, ať si sám odpoví podle svého svědomí a vědomí. „*Výchova samozřejmě pracuje s jakousi karikaturou původního tázání. Je založena na předpokladu, že na předem dané správné otázky existují předem dané správné odpovědi, a smyslem procesu výchovy je pouze předat nastupující generaci co nejefektivněji hotové odpovědi.*“¹³ V dnešní době převládá názor, že otázky jsou snadnou cestou k porozumění. V reálném prostředí je tomu naopak. „*Teprve ten, kdo rozumí, je schopen se skutečně ptát. Otázky, kterým se učí dnešní škola, se od odpovědí bezpečně odlišují tím, že jsou zakončeny otazníkem, učí se jim ovšem současně s odpověďmi nebo dokonce dodatečně, aby dokumentovaly schopnost ptát se. Jako skutečné otázky jsou bezcenné.*“¹⁴ H. G. Gadamer, zakladatel filosofické nauky – hermeneutiky, říká, že věřím teprve tehdy, kdy jsem schopen formulovat otázku, na níž je pochopená věta jednou z potencionálních odpovědí.

Hlavním přínosem filosofie jsou „... *užitky jistých hnutí duševních, která zasahují člověka přímo. V takové činnosti, pohybu vnitřním, se v člověku něco nového otvírá, v takové činnosti se člověk sám vnitřně mění.*“¹⁵ Vždyť právě výchova je spojena s řeckým slovy psychagogia nebo epimeleia peri téos psychés, tzn. vedení duší, péče o duši, péče vyjadřující životní pohyb, jehož cílem je probuzení vědomí. Ve výchovném procesu přivádíme své svěřence, studenty, žáky, děti na cestu, která jim ukazuje směr, avšak musíme jim ponechat vlastní možnost rozletu, nemůžeme jim nakazovat, jakou cestou se mají vydat. Vychovatel, učitel, rodič je v této situaci pouze ukazatelem, pomocníkem. Podle Ch. Džibrána jsou děti jako živoucí letící šípy, které jsou vysílány vpřed. Výchova je i vyvádění, vedení určitým směrem. Co nás opravňuje k tomu, abychom druhé vedli, byli jim nápomocni? Je to láska, láska k životu, ke světu, k druhým, k našim dětem. Každý učitel, vychovatel

¹³ PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha : OIKOYMENH, 1999, s. 10.

¹⁴ *Tamtéž*, s. 12.

¹⁵ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 9.

musí být ten, kdo miluje. Touto láskou by měl být zasáhnut a obdarován právě vychovatel, učitel, rodič, aby mohl lásku předat a naplňovat ostatní.¹⁶

Filosofie výchovy a pedagogika tvoří tautologii <filosofie - výchova> jako <teorie a praxe> lidství. Filosofie výchovy podle Patočkovy reflexe „... *míří právě k lidské podstatě, k základu lidství: lidské je ono «bytí na cestě», onen pohyb odstupování a vystupování a stoupání, rozhýbání stojatých vod egocentrismu a antropocentrismu, lidské gravitace k pohodlným navyklostem, pohyb vedoucí k objevu problematického v tom, co se zdálo neproblematickým, k objevu otázky tam, kde panovala předem daná předsudečná odpověď, k dialogickému vydávání počtu z toho, co se domníváme suverénně vědět.*“¹⁷ Filosofickým pojmem reflexe se míní přemýšlení o daném problému, úsilí vést úvahy a zvážit souvislosti. „*Filosofii nepochybně charakterizuje vzmach z předsudečné zanořenosti v běhu života k náhledu, jak se to vlastně se skutečností má.*“¹⁸ Jde tedy o zproblematizování známého, jde o tázání, dotazování se.

Filosofie je tedy pohybem, zvláštním otřesem. Filosofické vědění - Patočkovými slovy - souvisí s rozšířením života samého a získáním sám sebe.¹⁹ Filosofie nás vede od partikularity k celkovosti. Měli bychom poznávat celek, získávat celek a především o něj pečovat. Celek je nám původně dán, protože člověk je vztažen k celku. Avšak pokud o něj nepečujeme, můžeme ho ztratit, to by znamenalo ztrátu schopnosti být plně člověkem a redukci na pouhé obstarávání. Jsou pouze dvě lidské aktivity, které mohou pečovat o svět jako celek. Jednou aktivitou je umění – tj. schopnost vnímat krásu. Druhou aktivitou je filosofie, která pečuje o celek tím, že vychází ze souvislostí a staví nás k lidskému a etickému postoji. Jsme nuceni nahlížet na problém z výšiny, musíme si držet určitý nadhled, tedy nahlížet bez předsudků, otevřeně a nezaujatě.

Právě filosofie výchovy předkládá obecné východisko, protože se zamýšlí o výchově jako takové. „*Filosofie výchovy reflektuje předpoklady a smysl výchovné činnosti jako specifického lidského konání, které má za cíl humanizaci světa přes*

¹⁶ PROKEŠOVÁ, M. *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. Ostrava : VAVA, 1997, s. 3-5.

¹⁷ PALOUŠ, R. Slovo úvodem, In: *Filosofie výchovy*. STUDIA PAEDAGOGICA, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 6.

¹⁸ PALOUŠ, R., PRÁZNÝ, A. Pedagogické založení filosofie u Jana Patočky. In: *Pedagogika*, 2007, roč. LVII, č. 2, s. 109.

¹⁹ PALOUŠ, R. Slovo úvodem, In: *Filosofie výchovy*. STUDIA PAEDAGOGICA, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 5.

*kultivaci a sebekultivaci člověka, jeho otevírání se bohatství komunikace a spolupráce s druhými lidmi.*²⁰ Filosofický rozměr výchovy se nám ukazuje tam, kde si speciální vědy nevědí rady, tj. že se objeví mezera v oblasti řešení daných otázek. Filosofie výchovy se pokouší řešit tradiční subjekt-objektový vztah vychovatele a vychovávaného. Pokouší se o objasnění otázek. V čem vlastně spočívá výchova člověka? K čemu má člověka vést? Jaký je smysl filosofie výchovy?

1.2. JE FILOSOFIE UŽITEČNÁ PRO OTÁZKY FILOSOFICKO PEDAGOGICKÉ?

Než začneme se samotným výkladem filosofie výchovy, Patočka bere v úvahu skeptické otázky, které mu pomohou najít odpovědi na tyto problematické otázky. Takové filosoficky zaměřené otázky se nám naskýtají ve chvíli, kdy do hloubky začínáme přemýšlet nad zkušenostmi, které nám přinese život sám. „*Jde o opuštění plytké, povrchní interesovanosti věcmi nemoudrými a nastolení eminentního zájmu...*“²¹ Vždyť filosofie není jen teoretickým postojem, nýbrž jsme již nějak uvedeni v údiv, v úžas. Jsme zasaženi a strhnuti k opravdu hlubokému, niternému přemýšlení. Můžeme říci, že filosofie je také vlastní pokus o samopřemýšlení, to Patočka hodnotí velmi kladně.

Patočka soudí, že by bylo přínosné začít výkladem, co je výchova, tj. výměrem výchovy – pojmy, a výklad by byl jasný a měli bychom určité vodítko pro další práci. Avšak odpověď na tuto otázku nebude jednoduchá. Jelikož ani filosofie, ani výchova nemají jasně vymezeny své předměty, nemůžeme k nim přistupovat matematickým přístupem. Filosofie není vystavěna na logických základech. Není možné vyložit základní abstraktní termíny a na nich sestavit celou teorii. Tento postup není možný. Na rozdíl od speciálních vědních oborů, majících svůj předmět pevně stanoven, filosofie svůj předmět nemá stanoven.

²⁰ HAVLÍK, R. *KAPITOLY ze sociologie výchovy*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1996, s. 3

²¹ TRETERA, I. *Nástin dějin evropského myšlení*. 5. vyd. Praha : Paseka, 2006, s. 9.

V duchu skepticismu se vyvíjí názor na výchovu, který jakoby chtěl oddělit vědu o výchově od filosofických předpokladů. Chtěl by „... udělat z výchovy zaměstnání co možná podobné postupu věd co možná přesných.“²²

Filosofie je považována za spekulaci, která má příměs něčeho nepodstatného, něčeho, co se neshoduje se skutečností a proti čemu stojí pozitivismus. Jak míní Patočka, filosofie je určena k tomu, aby udělala místo vědě. Pozitivismus také soudí, že „... filosofie nemá žádného samostatného oboru otázek ani odpovědí, že nemá žádného zvláštního předmětu, nýbrž že je jenom jistým způsobem nazírání na věci, zacházení s problémy dosud neřešenými a že v díle, kde všechny problémy jsou úplně vyjasněny, filosofie zmizí.“²³

Podle pozitivismu filosofie veškeré své vědění přijímá od ostatních odborných věd a samotná je vlastně nepoužitelná pro další bádání. Pokud by pozitivismus obhájil své názory, výchova by se měla zakládat na odborných vědách. Tyto pokusy jsme již zažili. Patočku, ale niterně zasahuje filosofie tím, že člověk nemá jen cíle praktické, ale také specificky lidské a mravní. Kohák označuje Patočku za filosofa specificky lidského.²⁴

Patočka dává příklad, že od žáků je často slyšet námitka, že školní osnovy jsou velmi obsáhlé a že v životě všechny poznatky potřebovat nebudou. Člověk žijící v každodenním životním postoji má určité cíle, jichž chce dosáhnout jistými prostředky. Žák se nemá ve škole učit jen prostředkům, „... nýbrž má se naučit něco vyššího chtít.“²⁵

Člověk v tomto světě má své pevné cíle, je to pro něj samozřejmá situace a tak se sám po nich neptá. Avšak může se stát, že každodenní zaběhlá situace se změní a touto změnou může být proces vzdělávání. Patočka upozorňuje, že samotné vzdělání je pouhým zvykem na nějakou činnost, např. na četbu knih. Ve zvyku se nám rýsuje ono nebezpečí. Jistota žití člověka musí být otřesena. „*Něco takového, skutečné prolomení každodennosti, tupé normalnosti, je východiskem vlastního*

²² PATOČKA, J. Filosofie výchovy. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 8.

²³ *Tamtéž*, s. 8.

²⁴ KOHÁK, E. *Domov a dálava*. Praha : FILOSOFIA, 2010, s. 263.

²⁵ PATOČKA, J. Filosofie výchovy. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 10.

*procesu vzdělání, které evropskému lidstvu dává po celou dobu historie smysl.*²⁶ Avšak „..., kdy se to děje, člověk pociťuje něco nového, pociťuje zvláštní pohyb, který se v něm děje, všechno nabývá nového smyslu, svět se najednou otvírá v širokých horizontech, v kterých se dosud neobjeoval.“²⁷

K takovému prolomení je zapotřebí jistého nárazu, otřesu. K takovému otřesu dochází v situacích, které německý filosof Karl Jaspers označuje za „mezní situace“ v životním koloběhu jedince. Tyto mezní situace nemůžeme lehce vymazat ze svého života, nemůžeme je nepřijmout. Jsou to situace, které nás vždy ovlivní, pohltní, zasáhnou, které nás vytrhnou ze zaběhlých kolejí, z všednodennosti a jistot. Příkladem může být smrt někoho blízkého, těžká nemoc, vlastní prohra, existenciální a finanční problémy a mnoho dalších nepředvídatelných problémů. Na řadu přijde otázka – jaký to má všechno smysl, proč zrovna já? Jde o „... *zapletenost do přediva bojů a zápasů i do sítě vin a provinění, do nichž neodvratně upadáme nepředvídatelnými důsledky našeho jednání i naší rezignace z činu – všechny tyto a podobné limitní situace ukazují naše ztroskotání, naši prohru.*“²⁸ Od této situace nevidíme život tak jednoduše jako dříve. Život se zproblematizoval, naplnil se tajemstvím a skeptickými otázkami. Pátráme po smyslu života a významu, který je ukrytý pod povrchem běžného života a především za slovy naší řeči. Naše nahlížení na svět se radikálně změnilo, žijeme ve světě obstarávání, protože žít musíme, musíme se o sebe postarat, zabezpečit se. A zároveň chceme tento svět překročit, hledáme vyšší dimenze. Slovy Josefa Čapka jsme „kulhaví poutníci“ životem. I když z hlediska každodennosti méně výkonní, ale z hlediska člověka o něco bohatší, více se zamýšlíme nad světem, ve kterém žijeme. V každodenním životě se těmito vyšším situacím vyhýbáme, chováme se jako by neexistovaly. V okamžiku, kdy si vážnost těchto situací uvědomíme, jsme již připraveni na proměnu našeho vnitřního já a stáváme se sami sebou. Člověk, který takovouto mezní situaci zažil, je pak připraven skrze ni najít novou cestu.

Toto prolomení se nejhluběji týká především řecké filosofie, která je kolébkou evropské vzdělanosti a filosofie. Řecký filosof Platón nastínil myšlenku, „... že filosofie není jenom předávání nějaké nauky, určitých poznatků (poznatky jsou

²⁶ *Tamtéž*, s. 10.

²⁷ *Tamtéž*, s. 10.

²⁸ TRETERA, I. *Nástin dějin evropského myšlení*. 5. vyd. Praha : Paseka, 2006, s. 11.

to, co je obsaženo ve vědách), nýbrž že filosofování je pohyb, jistý proces v nitru člověka, který v podstatě souvisí s odrazem od naivně přirozené a omezené každodennosti.²⁹ Řecký pojem paideia – výchova, vzdělání je také „... péčí o náležité uspořádání duše.“³⁰ Jedná se o jednotu tělesné a duševní stránky jedince. „Jan Patočka říká, že paideia je jedním z postvátných slov staré řečtiny. Je něčím, co je hodno úcty a co samo prostor schopnosti úcty vytváří; něčím, co probouzí úžas: žasneme nad tím, že něco takového jako paideia je možné, ale také platí, že paideia probouzí schopnost žasnout nad něčím. Paideia je založena vztahem, schopností být ve vztahu, ale také schopnost vztahu zakládá.“³¹ „Pojmenované dědictví chceme ve filosofii oživit tázáním, které má za úkol vyzdvihnout ze zapomnění celkovou souvislost, z níž vždy vyrůstá naše rozhodování. To, o čem zde pak má být rozhodnuto, je výchova (PAIDEIA).“³² Jiří Michálek, žák Patočky, upozorňuje na jistou paralelu – „... chceme-li dojít od otázky po bytí člověka k povaze jeho výchovy, musíme zároveň sledovat, zda cesta od výchovy k člověku je táž.“³³

Podle Patočky jde o proces, který musíme spojit s procesem výchovným. Částí takového procesu je údiv, který dává najevo zájem o ideu. Idea nám pomáhá rozluštit „... určitý celkový aspekt věcí, dobytí klíč, kterým si můžeme otvírat všecko, co jest, a v této možnosti vykládat všecko, co jest, otvírat každé jsoucno, ptát se na jeho smysl; a to je právě podstatou filosofie.“³⁴ Patočkovými slovy – „... člověk, který filosofuje, dovede skládat úcty ze sebe samého. Zajímá se o sebe sama, zajímá se o cíle, které si klade, dovede o nich uvažovat, dovede na Sókratovu otázku „proč to a proč to?“ dávat odpovědi.“³⁵ Patočkův závěr je, že filosofické vědění má jiný užitek než vědění odborné, totiž tak, „... že ve filosofickém vědění se rozšiřuje život sám a získává nové obzory, získává sám sebe...“³⁶

A jaký je tedy užitek filosofie pro výchovu a pedagogiku? Základní myšlenkou je, že filosofie chápe skutečnost jako celek. „Právě v procesu dějin

²⁹ PATOČKA, J. Filosofie výchovy. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 10.

³⁰ KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Herrmann, 1995, s. 20.

³¹ *Tamtéž*, s. 20.

³² MICHÁLEK, J. Výchova a filosofie. In: *Pedagogika*, 1995, roč. XLV, č. 2, s. 113.

³³ *Tamtéž*, s. 113.

³⁴ PATOČKA, J. Filosofie výchovy. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 11.

³⁵ *Tamtéž*, s. 11.

³⁶ *Tamtéž*, s. 11.

filosofie se tato schopnost teprve krystalizuje, vytváří samu sebe, kritizuje a zdokonaluje se, ale vždycky již od začátku tuto stránku lidského ducha charakterizuje snaha pro pochopení celku, snaha nalézt klíč ke všem jeho komnatám, a tak filosofie je schopností patrně omezenou, ale přece schopností ovládnout celkově sebe i svět, a to ryze duševně. Filosofie je schopnost uvažovat, zachycovat to, co celku života dominuje, co mu dává smysl.“³⁷ A pedagogika, tj. nauka o výchově, v sobě má určitou ideu smyslu života. Podle Patočky je filosofie „... kompetentní o všech takových ideách uvažovat, analyzovat předpoklady, na kterých pedagogika stojí.“³⁸ Těmito předpoklady jsou „... nejobecnější rysy zjevu výchovy, základní struktura výchovy jakožto zjevu patřícího úzce k smyslu života, k souboru cílů, jež si sám ukládá a jimiž je prolnut.“³⁹

Nyní jsme si naznačili, že filosofie výchovy je pro pedagogiku v jistých směrech přínosná a dostáváme se k samotnému pojmu filosofie a hlavně k aplikaci jejího smyslu pro pedagogiku a výchovu. Hlavní předností filosofie „... je podat celkový výklad, klíč k smyslu světa a života.“⁴⁰ A tak i pedagogika předvídá celkový smysl života a je založena na nauce, která souvisí s problémy, kde se smysl života a světa ukazuje.

Filosofie chce být obrazem celkového výkladu života, chce se zaměřovat a pomoci se orientovat tomu, kdo se ptá po smyslu, kdo se filosofickým zkoumáním zabývá. Co vlastně slovo smysl znamená? Jak si ho vysvětlit? Věci, které se vyskytují kolem nás, mají určitý smysl – například víme, že židle je k sezení. Vždy v určité racionální souvislosti našeho jednání mají věci svůj význam – smysl, který jim neuvědoměle dáváme. Jsou to prostředky k účelům. „Už tenkrát, když si člověk začíná uvědomovat svoje okolí, svět, nevidí snad věci jenom jako určité smyslové danosti, jako soubory barev, zvuků atd., nýbrž vidí je ze stanoviska svých možností, toho, co je mu samým životem otevřeno, a v důsledku toho vidí je jako něco majícího smysl, jako něco účelného.“⁴¹ Můžeme také říci, že věci samotné souvisí s námi samými, s naším prožíváním. S prožíváním souvisejí zážitky významné, ale i bezvýznamné. Každý z nás má ve svém světě určitý řád a rozvrh. Člověk žije ve

³⁷ *Tamtéž*, s. 13.

³⁸ *Tamtéž*, s. 14.

³⁹ *Tamtéž*, s. 14.

⁴⁰ *Tamtéž*, s. 14.

⁴¹ *Tamtéž*, s. 15.

svém každodenním rytmu, bere určité biorytmy jako samozřejmost. Nemusíme ihned reflektovat situaci, když se ráno probudíme. Tento rozvrh také souvisí s životním stylem a prostředím, kde vyrůstáme, žijeme. Jedná se o prostředí, které nás ovlivňuje a formuje. Takový rozvrh má také svou linii, jednou je člověk dole a podruhé nahoře, má dobré životní období, jindy se dostane na dno. Avšak i v každodenním pásmu tohoto života jsou situace, chvíle, které znamenají něco zvláštního, ojedinělého (přátelství, narození dítěte, svatba, smrt blízkého člověka, tragédie, ...). Život nemá pouze jednu rovinu každodennosti, ale celou řadu rovin. *„Víte, že když člověk přechází z jedné roviny na druhou, stává se, že sobě samotnému, svému životu v té druhé úrovni takřka nerozumí. Tam najednou existují docela jiné cíle, docela jiné rozvrhy, jako by tu byl skoro docela jiný člověk s jiným životem.“*⁴² Lidé si často nerozumějí, protože každý žije na jiné úrovni a v jiném životním rozpoložení. Patočka si klade otázku, jestli i přes různorodost lidských rozvrhů existuje jednotný smysl a význam lidského života. A tuto otázku by měla řešit právě filosofie. Život tyto rozvrhy klade sám vedle sebe a vytváří se zvláštní seřazení různých lidských možností. Filosofie se chce ptát po jednotě a chce zdůvodnit toto seřazení. Chce nastínit všechny možnosti lidského života a určitým způsobem je vyložit. Všichni víme, že pedagogika *„... totiž vzniká tam, kde proces výchovy přestává být neuvědomělým, docela přirozeným, a kde se stává problémem.“*⁴³

Formaci člověka můžeme rozdělit na uvědomělou, kde cílem je jedince formovat a utvářet jej, dále na neuvědomělou, která vzniká již samotným narozením jedince a hlavně přirozeným pobytem v lidské společnosti. Tam, kde se proces přirozené formace stává sporným, tam může vzniknout nauka o výchově. Avšak jak zachytit člověka v jeho celistvosti? Jaké si stanovit cíle? *„... vyplnění, prokreslení ideje člověka, těch cílů, které si člověk může, má klást, nemůže postrádat skutečně uvědomělý systém výchovy.“*⁴⁴

⁴² *Tamtéž*, s. 16.

⁴³ *Tamtéž*, s. 18.

⁴⁴ *Tamtéž*, s. 18.

1.3. SNAHA O VÝMĚR VÝCHOVY

Výchova (edukace) je celoživotní proces, který vychází z ryze přirozeného prostředí. Nikdo se nerodí zcela hotov a právě díky zrání, které se děje přirozeně, bez našeho přičinění, dospíváme k procesu učení, kde již záleží na individuální zkušenosti a zvyku. Výchovu pojmáme jako uvědomělý proces formace člověka, kde se utvářejí možnosti, které jsou člověku dány přirozeným způsobem. Výchova za této situace je pak dána trojím momentem: ve společnosti jsou již dospělí jedinci (zformovaní), dále nedospělí (nezformovaní) a členové těchto odlišných generací žijí v jedné společnosti a musí společně plnit úkoly. Musí se o sebe vzájemně starat, např. v rámci rodinného kruhu. Nutně vidíme, že se žádná společnost bez výchovy neobejde. Funkce výchovy se musí v každé kulturní společnosti specifikovat. Podle Patočkových slov je definice výchovy následující. *„Výchova je formace lidské schopnosti k společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah, jehož se starší generace dopracovaly, byl předán generaci nové, která se stane tímto způsobem plnoprávným členem společnosti starších.“*⁴⁵ Můžeme konstatovat, že proces výchovy je spoluurčován kromě přirozeného růstu jedince také společností. Právě socializace začleňuje jedince do společnosti, učí ho žít ve společnosti.

Jde o postupnou přeměnu, ve které se z biologické osobnosti stává bytost společenská. Již Aristoteles definoval člověka jako zoon politikon – tvora společenského a politického. Člověk je člověkem pouze ve společenství v polis – v obci, která je podřízena zákonu – nomos. *„Být občanem neznamena jen právo účastnit se podle zákona na správě obce, ale umožňuje to především podle zákona „dobře žít“, tedy narodit se, být vychován a vyučen, mít právo založit vlastní rodinu a vychovávat své děti...“*⁴⁶

Člověk není v procesu socializace pasivním článkem, je formován tlaky společnosti (socializační faktory – rodina, škola, skupina vrstevníků,...) na základě působení lidských potřeb, jazyka a kultury dané společností. Jedinec je aktivním tvůrcem tohoto procesu. Formování osobnosti je úzce spojeno s úlohou druhých lidí a sociálním prostředím, spěje k osvojení kulturního bohatství, k vytvoření určité

⁴⁵ *Tamtéž*, s. 23.

⁴⁶ PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*. Praha : ISV, 2001, s. 28.

hodnotové orientace a společenských norem. Socializace napomáhá k utváření aktivní, vyzrálé a samostatné osobnosti. Samozřejmě na průběhu socializace se podílí instituce, např. škola. I socializace může mít podobu záměrného, uvědomělého působení – zde se bavíme o výchově.⁴⁷

Jak jsme si již naznačili, výchova je postavena na přirozených předpokladech, vždyť i nehotovost živých tvorů pochází z rukou přírody. Avšak tato nehotovost znamená skryté možnosti, každý jedinec dojde do „fiktivního stádia hotovosti“ a všichni víme, „... že něco takového jako zralost, určitá uzavřenost vývoje, je fakt.“⁴⁸ A nastává proces stagnace. Aby proměna mohla nastat, je zapotřebí proměnlivost organismu, jak po fyzické stránce, tak po stránce prožívání sama.⁴⁹ „Prožívání je ustavičný proces zkušenostní; tj. v našem žití něco ustavičně probíhá trochu aspoň jinak, je to proces ustavičné změny a v tomto procesu změny na nás doléhá svět, především naše okolí. Toto okolí nás jistým způsobem formuje.“⁵⁰ Jak jsme si již naznačili, formace může být neúmyslná, Patočkovými slovy bezděčná, kdy podléháme vnějším faktorům, ať chceme či ne. Naskýtá se nám otázka, zda formaci neúmyslnou také můžeme zařadit do procesu výchovy. Víme, že formující účinek mohou mít vlivy různého druhu. Zamysleme se, jaký vliv na nás má okolí kolem nás, to okolí, svět do kterého jsme vrženi. Jsme vrženi do svých možností. Naše lidská existence z této váženosti přijímá a rozvrhuje se. V jistých situacích může mít bezděčný účinek větší vliv než účinek úmyslný. Na výchovu člověka jsme zatím nazírali objektivně. Analyzovali jsme ji zvenčí. A je snad výchova nějaký objektivní proces? Zajisté ne, odpovídá Patočka. „Víte, že výchova tak, jak se praktikuje, jak v ní žijeme, je něco, co probíhá především v nitru člověka.“⁵¹ Výchova je získávání a předávání podstatného poznání a vědění umožňující pravdivou životní orientaci, vzbuzující smysl pro hloubku a celek, vyvádění ke světlu bytí, otevírání lidských duchovních srdcí pro tento svět, pro druhého člověka i sebe sama. Také vede k porozumění době, v níž jedinec žije.⁵² Stránka zkušenosti je spojena s prožíváním věcí v našem okolí. Je to určitá evidence duševního dění,

⁴⁷ BURIÁNEK, J. *Sociologie*. 2. vyd. Praha : Fortuna, 2003, s. 38-40.

⁴⁸ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy. STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 23.

⁴⁹ *Tamtéž*, s. 23.

⁵⁰ *Tamtéž*, s. 23.

⁵¹ *Tamtéž*, s. 24.

⁵² OLŠOVSKÝ, J. *SLOVNÍK filosofických pojmů současnosti*. Praha : Academia, 2005, s. 238.

středobod duševního života člověka, původní zážitek (zkušenost), který vzniká při kontaktu s vnějším světem, kdy se obsah života dostává do zakoušejícího já, prožitek je zdrojem celostního, hlubšího poznání.⁵³ „Nejdůležitější roli hraje ono ustavičné zkoušení sebe sama, vynakládání vlastních sil a snaha o dosažení určitého cíle.“⁵⁴

Celoživotní proces formace nám přináší zvláštní obraz. Je zapotřebí odprostit se od objektivního nazírání a začít přemýšlet ze subjektivního hlediska. „Musíme si všimnout toho, co je významné, a toho si všímáme prostě tím, že to prožíváme, a zachycujeme to tím, že na tu věc reflektujeme, že si ji uvědomujeme, že v ní jsme v sobě sami přítomni. Zkušenost je něco měnlivého, formace znamená získávání tvaru.“⁵⁵ Patočka proto záměrně volí pojem formace, kde je obsaženo slovo forma. Tímto chce naznačit, že z tohoto formujícího procesu něco pevného zůstává. Člověk se tvaruje, formuje a nabývá jisté konsistence celé své bytosti. Nyní se zabývejme smyslem formace. Formace jakožto výchova potřebuje spolupráci s vychovancem. Smyslem výchovy je tedy vychovanec sám, alespoň částečně. Smyslem se míní účel. Položme si otázku, proč se výchova nemůže zaměřit čistě na individualitu vychovávaného? Není to možné, protože každý z nás je zařazen do určitého společenství.

Nyní stručné shrnutí Patočkových myšlenek. Formace je proces, který se odehrává na podkladě přirozených vlivů, které na nás mají bezděčný účinek. Tento proces se odehrává v tzv. poschodích, nejnižší je přirozený rozvoj bytosti s určitými zářezy (dětství, dospívání, dospělost, ztráty + prožitky), nad nimi stojí lidské činy, vlivy, úsudky, třetí poschodí nám chce předat jistou životní formu a formovat druhé. Nejvýše stojí úmysl předávat životní formu spoluurčenou svobodou.⁵⁶ Můžeme říci, že ve výchově se vzdělávací statky tzv. aktualizují. Co si můžeme představit pod pojmem aktualizace? Uveďme si příklad, žák čte knihu, ale s chabým porozuměním - jedná se tedy o vzdělávací statek? Nejspíše ne. Abychom mohli knihu nazývat vzdělávacím statkem, „... musí někdo její smysl ve svém životě uskutečnit.“⁵⁷

⁵³ *Tamtéž*, s. 166.

⁵⁴ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy. STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 24.

⁵⁵ *Tamtéž*, s. 25.

⁵⁶ *Tamtéž*, s. 26.

⁵⁷ *Tamtéž*, s. 27.

Jedná se o latinský termín *actus* – hnaní, skutek, čin, dějství.⁵⁸ Takové statky se stávají odbornými až se správným zacházením, aktualizováním. Formace se může dít různým způsobem, Patočka varuje, že např. hraní na klavír není výchovou, ale výcvikem určité funkce, tj. drezúrou. A zde přichází do konfliktu formace jakožto výchova a drezúrování. Drezúra znamená navození určitého zvyku, navození určitých zvláštních obratností, je takovým procesem cviku. Zde cítíme, že se nejedná o výchovu, že zde něco chybí. Výsledkem výchovy nemají být jednotlivé schopnosti např. mluvit, číst, počítat, jednat. My potřebujeme „...*to nejdůležitější, o čem mluvíme v procesu výchovy, totiž samostatného, činného člověka, nejen opakujícího jistou řadu výkonů, nýbrž spontánně se jich účastnícího, spontánně k celkovému procesu přispívajícího.*“⁵⁹ Formace bezděčná i úmyslná většinou vedou k naprostému ustrnutí, částečné či celkové drezúře, ale za určitých podmínek i ke skutečné výchově.

Jak tedy máme přistupovat k výchově? Naše analytické úvahy opíráme o názory, které jsou ovlivněny našimi životními zkušenostmi. Můžeme říct, že každý má o výchově jinou představu. Patočka se pokouší výchovu analyzovat a objasňovat jistý elementární pojem této věci. Tuto pedagogickou situaci zkoumá a jde k podstatě věci, k věcem samým. Chce zachytit to, bez čeho výchova není výchovou. Každá zkušenost, kterou prožijeme, v nás zanechává jisté předpoklady. Máme tak o věci jisté porozumění, předporozumění, které se pokoušíme reflexivně získat, vytěžit. Všichni víme, že vychovávání není nikterak jednoduché. Výchova chce více! My nechceme a netoužíme člověka vychovat jen pro nějakou určitou funkci, činnost, ale zaměřujeme se na bytost. „*Vychovávání má na mysli člověka vychovávaného jakožto samostatné centrum, střed, který je schopen jisté samostatné činnosti, je schopen žít v jistých „vyšších“ souvislostech a v těchto souvislostech prožívat a mít smysl své činnosti.*“⁶⁰

Uveďme si Patočkův příklad: zajisté je rozdíl, když se já dívám z okna a někdo jiný se dívá na mě. „*Ale rozdíl je v tom, že v jednom případě máme před sebou, abychom tak řekli, pouhý cizí, mrtvý předmět proč mrtvý? protože můj život*

⁵⁸ ŠENKOVÁ, S. *Latinsko-český česko-latinský slovník*. Praha : Nakladatelství Olomouc, 2005, s. 10.

⁵⁹ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy. STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 27.

⁶⁰ *Tamtéž*, s. 28.

na něm není účasten, v druhém případě sám žiji, sám vyvolávám akt svého nazírání a v tomto nazírání se teprve všechny předměty dostávají do zkušenosti. Nejprve musím být já subjektivní činnost, a pak teprve se mohou objevovat předměty a mezi nimi i já sám jako součást přírody, jako věc mezi věcmi.“⁶¹ Když k problému přistupujeme tímto způsobem, máme před sebou dvojí pohled na jednu stránku dané věci. Z hlediska mého já se dívám na sebe jako na pouhou věc, např. v introspekci, ovšem na zážitky, na prožitky se nemůžeme dívat z vnější strany, jsou přece niterné a na základě reflexe se ocitáme na cestě (obratu) našeho vědomí k sobě samému, jde o obrácení vědomí na sebe sama. Subjekt si zajišťuje reflexivně půdu subjektivity, vnitřním životním logem nahlíží na vlastní myšlenkové akty a přistupuje k tomu, co je dáno v prožitku. Reflexe jako seberealizace souvisí s autentickým vztahem k sobě samému, ve kterém se člověk dostává ke svému skutečnému bytí, avšak jde i o reflexi k druhým lidem, věcem a celkovému pojetí světa.⁶²

Filosofování znamená „...opustit stanovisko pouhého nazírání nebo pouhých předmětů nazírání, což je stanovisko naturalismu, a postavit se do toho druhého hlediska, do aktivity, činnosti; to pak je filosofická revoluce.“⁶³ I zakladatel novověkého myšlení René Descartes pojal člověka jako myslící subjekt. Descartes vyšel ze subjekt-objektového rozvrhu světa, „... v subjektu, v já, v myšlení jsou obsaženy podmínky celého světa předmětů, jak je prožíváme, jak je myslíme, jak o nich poznáváme pravdu.“⁶⁴ Subjekt zajišťuje možnost uvědomovat si svět kolem nás, tato skutečnost nám je zcela otevřena. Svět nás pak přesahuje a je otevřen našemu porozumění. Subjekt je trvalým základem, který charakterizuje pojetí člověka jako autonomní a poznávající substanci. Zejména mluvíme o vědomí, vědění, já, sebevědomí a sebereflexi. Člověk je již nějak situován ve světě a disponuje tedy strukturou „já myslím“, která doprovází všechny struktury myslícího. Subjektivitu pojmáme jako aktivní, reflektující sebe sama, individuální. Lidská subjektivita je založena na časovosti a na existujícím tubytí. Člověk vychází ze sebe sama, ze svých vlastních možností.

⁶¹ *Tamtéž*, s. 34.

⁶² OLŠOVSKÝ, J. *SLOVNÍK filosofických pojmů současnosti*. Praha : Academia, 2005, s. 176-177.

⁶³ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy. STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 34.

⁶⁴ *Tamtéž*, s. 34.

Hlavním přínosem výchovy není určitá montáž něčeho na člověka, ale přivést ho na vlastní neprozkoumanou cestu. „Člověk, který má být vychováván, musí být probuzen k samočinnosti. Proto žádné pevné metodické předpisy, žádný docela pevný program, nýbrž pěstování toho docela originálního, původního, tvořivého...“⁶⁵

„Teprve ve výchově, ve skutečném vzájemném proniknutí myslí přichází duch k svému sebevědomí, proto je výchova vlastní završení světového procesu, je to kosmický proces.“⁶⁶

Jak rozumět Patočkově pojetí výchovy jako kosmickému procesu? Z předchozího výkladu je zřejmé, že výchova je začleněna do lidského prostoru a souvisí s pojmem „lidství“. Avšak tento pojem může být relativní a pro každého jedince znamenat něco jiného. Okolnosti, zkušenosti a skutečnosti mohou být různé. Základním pilířem je to, aby jedinec byl lidský, autentický a byl jakýmsi originálem, tj. svůj, vlastní, sám sebou. Skrze výchovu se člověk po své lidskosti výslovně táže. Člověk je do světa vržen na časově omezené údobí, každý jedinec je originální a je si této originality plně vědom. Specificky lidský pobyt na tomto světě je pro člověka vždy úkolem, jak poznat a naučit se vidět své nitro. Primárním úkolem lidské existence je stupňování výchovných cílů, aby byl jedinec k něčemu veden a aby lidství nebylo neautentické, ale pravé. Touha po pravdivosti existence se rodí z dění v každodenním obstarávání. Člověk se chce osvobodit od propadlosti věcem a navrácí se k sobě, hledá svou konečnost a seberozvrhuje nové možnosti. Jedinec neustále hledá autentičnost niterné existence. Žít autenticky znamená přijmout odpovědnost vůči bytí. Existence charakterizuje člověka, jakým způsobem je. Vychází z bytí jako vlastního dějícího se základu a projevuje se činy. Jedná se o neuchopitelné jádro člověka, které se ve svém Já vztahuje k sobě samému. Existence je spojena se sebevztahem k sobě samému a k transcendenci (Bohu, vyšším sférám). Existence je charakterizována lidskou subjektivitou (bytím). Podle Patočky je existence spojována svobodou a odpovědností proti prázdné anonymitě světa, jedná se o extázi k bytí. Shrňme-li pojem existence jako jedinečné a neopakovatelné bytí sebe sama, jedná o důvod, díky jemuž člověk myslí, jedná a vztahuje se k druhým lidem.

⁶⁵ *Tamtéž*, s. 36.

⁶⁶ *Tamtéž*, s. 37.

Hlavním úkolem výchovy je starost o lidskost a ta se zjevuje při překračování sebe sama, při vnímání sebe sama. „*Poukazuje ke starostlivosti o celkovou vzdělanost člověka i určitého lidského společenství.*“⁶⁷ Bytost problematizuje sebe sama a nese odpovědnost za své činy. Toto uvědomění je spojeno se starostí o svět, ve kterém žijeme a s druhými, s kterými v tomto světě žijeme. „*Starat se dobře o svou lidskou podstatu znamená vydávat počet z této starosti, starat se o lidství vůbec – toto je posláním výchovatelského působení.*“⁶⁹ Jedinec může očekávat pomoc jedinečně od druhého, který má již nějakou zkušenost s péčí o lidství. Tedy od toho, který tuto péči začlenil do svého pobytu. Tato pomoc by měla být paideiou. Jedná se o proces vývoje k čiré setrvalosti v zření pravdy; pravda je dosahována v procesu vzdělávání. Přibližování se ke jsoucnu (bytí) je vzděláváním k pravdě.⁷⁰ Jistým předpokladem pro toto tvoření je, že se všichni bez rozdílu můžeme zapojit do tohoto procesu. „*Při tomto předávání pochodní z jedné generace do druhé přichází na světlo nový životní fond, přicházejí nové talenty, nová duševní bohatství, přicházejí nové problémy, s nimi pak nová řešení, nová tvorba, nové navzájem nepřevoditelné, často navzájem neproniknutelné světy.*“⁷¹ Výchova je do určité míry procesem jednostranným. Jednostranný úhel pohledu můžeme charakterizovat tím, že „*...vychovatel vychovává vychovance a ne vychovanec vychovatele.*“⁷² V oblasti výchovy by měl vychovávaný respektovat autoritu a myšlenky svého vychovatele, ale pouze do jisté míry. Především by měl pečovat o získané poznání a vědění, umožňující pravdivou životní orientaci, vzbuzující smysl pro hloubku a celek. Vychovatel vychovávaného navádí ke světlu bytí, k otevírání lidských duchovních srdcí pro tento svět, pro druhého člověka, ale především pro sebe sama. Ve výchově jde o nalezení cesty k sebenalézání člověka, o celostní rozvoj člověka vedoucí ke skutečnému myšlení, k umění vyhledávat vlastní životní cestu, a to v existenciálním pohybu hledání pravdy jako takové.

⁶⁷ KOHÁK, E. *Domov a dálava*. Praha : FILOSOFIA, 2010, s. 267.

⁶⁸ PALOUSH, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Univerzita Karlova v Praze : Nakladatelství Karolinum, 2010, s. 15-20.

⁶⁹ *Tamtéž*, s. 20.

⁷⁰ OLŠOVSKÝ, J. *SLOVNÍK filosofických pojmů současnosti*. Praha : Academia, 2005, s. 145.

⁷¹ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 38.

⁷² *Tamtéž*, s. 39.

Avšak je nesmírně důležité, aby vychovatel nebyl pasivním článkem ve výchovném procesu. Je zapotřebí, „...aby si sám uvědomoval všechny důležité momenty, všechny podstatné stránky výchovného procesu a sám se na nich měřil.“⁷³ Smysl takové lidské funkce se neděje pouze mezi jedinci, ale především v jejich vzájemných vztazích. Patočka pojímá výchovu jako boj, zápas, konflikt odehrávající se v určité výchovné situaci. Na tuto pedagogickou situaci pohlíží dvěma způsoby – ze strany vychovatele a z pohledu vychovávaného. Ze strany vychovatele můžeme uvést tři významné impulsy na poli výchovy. Jedná se o impuls objektivní, o impuls k společenství a o impuls k vychovávanému, dohromady je můžeme nazvat jako trojí pozitivní impuls. V této situaci je vychovávaný pojímán jako podřazený a charakterizován poměrem odevzdání a autority. Proč zápasí vychovatel s vychovávaným? Můžeme říci, že výchova se většinou odehrává v normálním rámci, avšak určitá protichůdnost se mezi vychovatelem a vychovávaným vyskytnout může. Pro příklad můžeme uvést vztah mezi rodiči a dospívajícími dětmi, tj. vztah mezi dvěma generacemi. Můžeme konstatovat, „...že skutečně při tomto předávání přece jen napětí je a stále zřetelněji se krystalizuje, čím více vychovanec zraje.“⁷⁴ V tomto výchovném napětí jde o spor mezi vychovatelem a vychovávaným. Tento spor charakterizuje vliv na utváření vychovancova života. Vychovávaný se samozřejmě může svobodně rozhodnout, jakým směrem se během svého života vydá, avšak je zde již předpoklad, že je do jisté míry ovlivněn svým vychovatelem. Vyskytuje se jisté soutěžení, vychovatel a vychovávaný se stávají „konkurenty“. V této soutěži si každý chce utvářet vlastní život podle svého svědomí, zvyklostí, zkušeností a představ. „To se samo sebou rozumí, že vychovanec má na každém stupni svého vývoje svoje vlastní cíle, své vlastní zájmy, má svůj vlastní svět, který chce co možná nejplněji uplatnit.“⁷⁵ Kdyby ovšem vychovatel nepřispěl svým uměním a nechal vychovávaného zcela bez omezení, vychovávaný by zcela určitě nedosáhl té úrovně, kam mu vychovatel dopomáhal, kde mu radil na jejich společné cestě. „K podstatě výchovy patří určité nutkání.“⁷⁶ Podle Patočky dnešní moderní vychovatelství upřednostňuje zásady přirozené a volné výchovy, tj. že se veškerá

⁷³ Tamtéž, s. 41.

⁷⁴ Tamtéž, s. 41.

⁷⁵ Tamtéž, s. 42.

⁷⁶ Tamtéž, s. 42.

výchova musí utvářet ze spontaneity vychovávaného. A Patočka toto tvrzení odmítá a táže se po tom, zda-li se některým vychovatelům zdá, že ideálem by měl být stav, kdy se v průběhu výchovného procesu nenaléhá na „výkony“ vychovávaného? *„Tento způsob nazírání na věc nepočítá s tím základním faktem, že člověk je tvor nesmírně mnoha možností, že člověk není, abychom tak řekli, jednoznačně usměrněn, tak jako rostlina je usměrněna ke svému tvaru již v semeni. Člověk si musí hledat svoji cestu. Výchova mu pomáhá v tomto hledání vlastní cesty. Výchova mu pomáhá v tomto hledání také tím, že jej nutí do určitých forem. Výchova nechce jenom rozvinout přirozené schopnosti, síly, jež samy sebou vykvetou a dají plod, nýbrž nutí člověka, aby svoji spontánnost, samočinnost, rozvinul určitým směrem; a v tomto procesu zápasu mezi okamžitými impulsy a okamžitým světem vyvíjejícího se vychovance a mezi pevnou ustálenou a zformovanou vůlí vychovatele se odehrává celý proces výchovy, v tom je i její konflikt.“⁷⁷ Zdárným výsledkem tohoto zápasu má být kompromis, dohoda obou stran a vydání se střední cestou. „Účelu vychovatelova je dosaženo teprve tenkrát (ovšem v individuálním smyslu), když se podaří na základě vychovancových schopností v drahách určených vychovatelem vybudovat vlastní vychovancův život originální, v němž se uplatní jeho individualita, v němž se uplatní to nové, co každý člověk nějakým způsobem s sebou přináší, v němž nebude jenom pasivní opakování obsahu předchozí generace, nýbrž v němž ožijí tyto obsahy novým způsobem, novým životem skutečně živým, i když klady předchůdců se přitom popírají.“⁷⁸ Jde o to navést žáka, aby vychovatele jistým způsobem překonal, aby dokázal svým originálním, avšak tvořivým způsobem vyřešit problémy, před které ho vychovatel postavil. Vychovávaný by neměl vychovateli jenom podléhat, ale také se mu postavit a své názory si pádně a racionálně odůvodnit. „Učitel je posléze k tomu, aby byl překonán.“⁷⁹*

⁷⁷ *Tamtéž*, s. 42.

⁷⁸ *Tamtéž*, s. 42-43.

⁷⁹ *Tamtéž*, s. 43.

1.4. MOŽNOSTI A MEZE VÝCHOVY, FINKOVY ANTINOMIE

Jan Patočka se dosud zabýval teoretickými úvahami o vymezení pojmu výchovy. Nyní přecházíme k filosofické úvaze o možnostech a mezích výchovy jako takové. Při úvaze v tomto smyslu je zapotřebí přidělit odborným vědám (biologie, psychologie) určité úkoly. Musíme počítat s dědičností vloh, fyzických i duševních. Touto problematikou se chce Patočka zabývat pouze principiálně a chce nastínit a uspořádat tyto možnosti a meze. Celou úvahu Patočka rozčleňuje do dvou skupin. Za prvé se jedná zdroje, které leží v oblasti nepedagogické a za druhé o momenty, které jsou úzce spojeny s pedagogickou podstatou.⁸⁰ K této problematice se pokusíme přidat Finkovy antinomie výchovy (její protiklady a napětí), které nám osvětlí danou problematiku. Výchova může být pochopena jako přesvědčování o určitém pojetí života. Avšak životní zkušenost se nedá předat, výchova se může zdát mocnou, ale také bezmocnou. Vychovatel také není hotovou a dokonalou bytostí, protože výchova je procesem, který trvá celý život, a tak dochází k rozporu se skutečností a ideálem. Antinomie také vychází z nároku kultury a lidské individuality. Výchova může být poněkud zavádějící, záleží na tom, zda se zaměřujeme na výchovu k povolání nebo k lidství. Dalším sporným bodem je rozhodnutí, zdali jsme pro udržení kontinuity dané kultury, nebo jestli jsme otevření pro nové změny a přeměny ve společnosti. Antinomie jsou dané krajností, přes které se těžko přeneseme a překonáme je. Jsou polaritou, která ohraničuje výchovu, a jako takové jsou v začarovaném kruhu a jsou neřešitelné. Tyto nesváry na poli výchovy by měly být překonány láskou, pozitivním vztahem mezi vychovatelem a vychovávaným. Tolik stručně o Finkových antinomiích. Nejprve se budeme věnovat momentům, které leží mimo pedagogickou oblast a rozčleníme je do tří bodů.

1) Individuální možnosti se týkají především **nadání** vychovávaného. Nadání můžeme označit za hranici, kterou je výchova jednoduše limitována. Tato skutečnost je dána přírodou. I jedna z Finkových antinomií se zmiňuje o mezích výchovy, kdy „...*při veškeré otevřenosti je každý člověk nějak limitován a nelze ho vychovávat k témuž, co jiného.*“⁸¹ Vyskytují se zde tzv. třinácté komnaty, kam s pomocí výchovy

⁸⁰ PATOČKA, J. Filosofie výchovy. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 44.

⁸¹ PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008, s. 29.

nelze vstoupit. „*Jde jak o bytostný prostor lidské svobody, tak o oblasti toho neproměnného v lidském ustrojení.*“⁸² Člověk především určuje sám sebe, utváří se ve svém životním projektu. Svoboda podle Patočky znamená překročit různé lidské role a obstarávání. Člověk se svobodně rozhoduje a má schopnost říci ne a přitom chápe vztah k odpovědnosti.

2) Druhým aspektem je **stupeň přirozeného vývoje** jakožto podmínka formovatelnosti jedince. „... *výchova je jenom zpracováním přirozeného procesu zrání, které se v každém z nás odehrává a v jehož průběhu se možnosti našeho života takřka automaticky vybírají a omezují.*“⁸³ Další z Finkových antinomií poukazuje na to, „...*že každý člověk je naproti tomu jedinečnou, neopakovatelnou bytostí s jediným zrozením, jedinečným osudem a jedinou smrtí, a že tudíž neexistuje zcela přiměřená výchovná šablona, která by mu padla jako ulitá.*“⁸⁴

Každý jedinec je zařazen do určité sociální a společenské vrstvy. Každý dostává výchovu, která je pro určitou společnost a společenské zařazení charakteristická. Zde hovoříme o určité proměnlivosti, která se řídí stupněm aktivity a vůlí se zviditelnit a vyniknout. Dnešní společnost rozvíjí myšlenku rovnosti a příležitosti ke vzdělání, která platí i pro jedince nadané z nižších vrstev. Avšak jsou i společnosti, kde je přístup ke vzdělání intenzivně omezen. Patočka zde klade otázku, jakým postupem vzhledem k odlišným cílům má být uskutečněn celkový výchovný ideál? Jsme si vědomi, že ne všichni v uzavřené společnosti dosáhnou vyššího vzdělání a ne všichni mohou dostat stejné vzdělání. To je prakticky vyloučené. Patočka upozorňuje, že funkce ve společnosti je hlavním vodítkem. Tuto funkci si může zvolit a vykonávat malá hrstka vybraných lidí. Většina občanů má tuto funkci silně předurčenu. Jako nesnáze se jeví otázka, jak se postaví celek výchovy k těmto odlišnostem jedinců, k tomu, že někdo je schopen dosáhnout vyššího vzdělání a někdo nižšího. „*Musíme si uvědomit, že nemá smyslu chtít vštěpovat příslušníkům určitých vrstev ideály a životní smysl, který se může rozvinout jenom v jiné vrstvě společnosti, který se může plným způsobem uskutečnit jen za jiných podmínek.*“⁸⁵ Toto je další mez, za kterou se

⁸² *Tamtéž*, s. 29

⁸³ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy. STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 44.

⁸⁴ PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008, s. 27.

⁸⁵ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy. STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 45.

s pomocí výchovy nelze dostat. Toto omezení souvisí s antinomií, která tvrdí, „...že kompletní soubor výchovných cílů, rozprostírajících se mezi konkrétní výchovou pro to, co se nazývá „praktickým životem“, tj. výchovou pro určité povolání, a mezi výchovou k lidství, k tomu, aby vychovávaný byl tím, čím má jakožto člověk být, není nikdy zcela uspokojivě a dokonale zharmonizován.“⁸⁶ Zjevuje se nám problém výchovného cíle, který nemůže být zcela univerzální a použitelný pro všechny členy společnosti. Přístup k vychovávanému je záležitost zcela individuální, protože každá bytost je charakterizována svou neopakovatelností a svébytností.

Patočka soudí, že jednotící myšlenkou, která dokáže sjednotit vzdělání vyšší i nižší „... je myšlenka usměrnění života pro společnost v rámci národním.“⁸⁷ „Vychovávat i ideou národní na očích je možno ve všech společenských vrstvách, je možno na všech stupních, na elementárním jako na nejvyšším, jenomže vždycky jiným způsobem, s jiným bohatstvím a s jinou hloubkou.“⁸⁸ Výchovný proces se odehrává v centru smyslu, tj. v národní myšlence. Tato úvaha není v protikladu s myšlenkou lidského společenství, ale je vyformováním, určitým specifickým ztvárněním myšlenky lidského společenství. „Národní myšlenka již na elementárním stupni výchovy, vzdělání může zastávat roli jednotícího centra, k němuž se upíná jakožto k vysokému objektivnímu obsahu vychovatelova činnosti a všechno snažení vyšší, a může proto reprezentovat vychovanci na každém stupni smysl lidského života.“⁸⁹ Patočka zdůrazňuje, že nejde pouze o teoretickou úvahu, ale o faktickou práci, „...která ukazuje ve všech jednotlivých činnostech a ve všech jednotlivých předmětech jejich životní důležitost a začleněnost, která sama sebou je společenská a národní.“⁹⁰ Podle Koháka víme, „... že to byl Patočka, kdo jako první označil naši sebereflexi jako národní filosofii. Porozumět smyslu naší národní totožnosti je i pro Patočku výrazně filosofický úkol.“⁹¹

Lidský život nabývá smyslu, odehrává-li se v prostoru, který vyjadřuje základní pohyb, tj. bytí. Po této nesnadné cestě životem je zapotřebí jít důsledně a pochopit, že vše je v jednom a jedno ve všem. Jde o pochopení celku světa. Na své

⁸⁶ PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008, s. 28.

⁸⁷ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 45.

⁸⁸ *Tamtéž*, s. 46.

⁸⁹ *Tamtéž*, s. 46.

⁹⁰ *Tamtéž*, s. 46.

⁹¹ KOHÁK, E. *Domov a dálava*. Praha : FILOSOFIA, 2010, s. 266.

cestě můžeme poznat i sami sebe, poznat pravdu o světě a době, ve které žijeme. Svou cestou máme uváženě jít a vážít si její ryzosti (autenticity). V opačném případě se může stát, že se ztratíme a sejdem na scestí. Jedinec, který filosofuje, vždy postupuje od neautenticity k ryzosti svého bytí, ke své myšlenkové tvořivosti. Myšlenkovou cestu je zapotřebí neopustit, prohlubovat ji a otevírat se novým úvahám a neprozkoumaným cestám myšlení. Na této cestě se jedinec niterně rozvíjí, roste v něm plod sebe sama, svého bytostného já. Myšlení je duševní výraz činnosti jedince, jde o postoj k druhým, ke světu, jsoucňům, problémům atd. Již Platón charakterizoval myšlení jako niterný rozhovor duše se sebou samou. Myšlení jedince se projevuje ve formě pojmů, úsudků a soudů. Jde o spletitý akt chápání problémů a jejich následné řešení. Síla myšlení vyjadřuje dynamický charakter existence jedince. Podle Patočky myšlení pomáhá odkrýt skrytý smysl. Pokud si má člověk nalézt smysl svého života a konání, musí být obdarován schopností tázat se a zodpovídat si otázky. Patočka chápe člověka jako bytost myslící, otevřenou, dějinnou a projevující se svou subjektivitou. *„Tedy nezáleží na tom o těch věcech příliš mnoho mluvit, nýbrž na tom, aby vychovanec, až jednou začne o těch věcech přemýšlet (a podmětů k tomu se mu dostane dost), přirozeně pocítil, že v tomto směru leží jeho smysl života, smysl jeho práce, že je například s určitým historickým společenstvím úzce spjat, že jeho individuální zájem je spjat se zájmem celku atd.“*⁹²

3) Dalším bodem je **vzdělanostní úroveň společenství**. Je zcela zřejmé, že vychovávaným musíme představovat a ukazovat to, co je určité společnosti vlastní a k čemu se postupným vývojem dopracovala. Zejména bychom měli vycházet ze společenství a vzdělanosti domácí, z kultury vlastní a pojímat ji jako něco obohacujícího a rozšiřujícího naše obzory. *„Jedině vycházejíce z této své vlastní historické situace, ze svých vlastních kulturních možností, můžeme však pojmut do svého vzdělanostního systému kulturní výboje cizí a dovedeme dát svému vlastnímu životu smysl hlubší, rozsáhlejší.“*⁹³ Patočka apeluje na to, aby úroveň vzdělanosti neustále stoupala. Ti, kteří tvoří, očekávají zpětnou vazbu, ohlas od druhých. Týká se to např. kulturního a estetického života. Člověk, který je vzdělán klasicky, nemá pouze vědomosti, ale je ve své duševní struktuře utvářen jinak, než člověk, který o to

⁹² PATOČKA, J. Filosofie výchovy. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 46.

⁹³ *Tamtéž*, s. 47.

nejeví dostatečný zájem. „Dovede se jinak orientovat, má dějinný obzor, dovede se zabývat nějakou věcí pro její krásu samu, dovede se zabývat jemnými a těžkými otázkami, dovede přemýšlet, a to všechno jsou vlastnosti, které nejsou vhodné jenom pro čtení autorů, nýbrž jsou nadmíru důležité i v praktickém životě. Prostě takový život má jinou, hlubší a jemnější formu.“⁹⁴ Tyto výše zmíněné tři body patří do oblasti mimopedagogické.

Nyní se zabývejme situací pedagogickou s ohledem na možnosti a meze výchovy. Je zapotřebí rozlišovat přístup a hledisko vychovance a vychovatele. Vychovatel má ve výchovném procesu jistou převahu a tento přístup vyplývá z vychovancovy počáteční nesvobody. V počátečním stádiu výchovy má vychovatel převahu v oblasti moci a autority, tato zmíněná oblast stojí v opozici proti samočinnosti vychovávaného. Ta se sice rozvíjí, ale pouze v omezené míře. Při elementárním stupni výchovy je aktivní i vychovatel, neboť cíle i prostředky výchovy závisí na něm samotném. „Vede vychovance za cíli, které jsou především jemu jasné, které ukládá ve jménu vlastním nebo ve jménu určitého systému výchovného.“⁹⁵ „Avšak musíme upozornit na to, že sdělení a poskytnutí vlastní životní zkušenosti v neporušené podobě je prakticky nemožné, jak praví jedna z Finkových antinomií. Čím více zkušeností chceme druhému předat, tím více je přenos rizikovější a deformace pravděpodobnější.“⁹⁶

Druhá forma výchovy je tzv. přechodem, kdy se vychovávaný stává více aktivnějším a cíle leží výslovně v jeho rukou. Vychovatel stojí opodál, motivuje a napomáhá vychovávanému. V této situaci vzniká proces vzdělávání se. „To je forma, možnost, která tkví v pedagogické situaci, zvláštní možnost, při které se uplatňuje svoboda vychovance již energičtějším způsobem, při které má svoboda převahu nad vládou vychovatelovou. Vzdělání znamená vznik autonomního centra, které již proniká sám smysl, za kterým chce jít, a samočinností získává své prostředky. Výchova se stává sebevýchovou, vzdělání se stává sebevzděláním.“⁹⁷ Další Finkova antinomie připomíná, že nesmíme opomenout, že výchova je pro vychovatele i vychovávaného celoživotním procesem. Musíme k výchově přistupovat tak, že s ní

⁹⁴ Tamtéž, s. 47.

⁹⁵ Tamtéž, s. 48.

⁹⁶ PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008, s. 25.

⁹⁷ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 48.

nejsme nikdy hotovi. Ve výchovné situaci je zapotřebí aktivity obou, tj. vychovatele i vychovávaného. E-dukační, výchovné působení je založeno na otevírání, vyvádění a rozvrhování nových nepoznaných možností.

Zde se nám nabízí otázka, zdali sebevýchova a sebevzdělání není v rozporu s pojmem výchovy? Výchova předpokládá dva jedince – vychovávaného a vychovatele. Na tuto otázku odpovídáme, „... že sebevýchova jakožto něco zcela autonomního je možná jedině na bázi prvního vztahu.“⁹⁸ Je zřejmé, že někdo skutečně neporozuměl smyslu života a nevytváří kulturní hodnoty sám ze sebe. K takové situaci musel být jedinec povzbuzen svým vychovatelem. „*Druhá věc je ta, že sám do sebe v sebevýchově přijímám protiklad mezi vůlí k něčemu vyššímu a svým aktuálním stavem. Sami do sebe přijímáme vůli k prohloubení sebe sama, kteroužto funkci měl dříve vůči nám vychovatel.*“⁹⁹ Patočka ještě upozorňuje na zásadní věc, že veškerý život se odehrává v historickém rámci. „*Nikdo z nás není izolovaným individuem. Každá naše akce je reakcí, každá naše tvorba je odpovědí na něco, co již zde předtím bylo vytvořeno. Nemožno si myslet úplně izolovanou, úplně na sobě stojící tvorbu. I ten, kdo je zdánlivě nejsamostatnějším tvůrcem, je ve skutečnosti poplatníkem svých předchůdců.*“¹⁰⁰ Pojme-li vychovávaný svobodně a autonomně cíle, které dávají životu smysl, je schopen spolupřispět a spolu-účastnit se na vzdělání. Vzdělanost je charakterizována svobodným přijetím statků, které společnost akceptuje a které dávají životu smysl, znakem opravdové vzdělanosti je spolupřispění na nich. „*Tato spolupřispění neznamená jenom vytváření uměleckých hodnot, vědeckou tvorbu atd., nýbrž znamená např. chápající účast na kulturním životě, znamená schopnost věcem rozumět, která je zrovna tak tvůrčí, která předpokládá zrovna tak spontaneitu, zrovna tak vlastní osobní centrum, jako tvoření nových statků.*“¹⁰¹ Abychom se zmocnili těchto statků, musíme využít vlastního úsilí. Tyto statky by se měly vztahovat ke smyslu života jedince, měly by mít pro jeho život skutečný význam. Toto nám nikdo nemůže předat, to si musíme sami vytvořit a díky životním zkušenostem se tomuto ideálu pokusit přiblížit. „*Není vzdělaným člověkem ten, kdo prostě nakupil spoustu vědomostí, kdo prostě přijal spoustu nějakého*

⁹⁸ Tamtéž, s. 48.

⁹⁹ Tamtéž, s. 48.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 48.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 49.

*mrtvého materiálu, kterého nedovede zpracovat po svém, v kterém nežije, který mu nepůsobí živou, vždy obnovovanou radost či čistou bolest. To je falešný pojem zdánlivého vzdělání, který zastíňuje jeho pojem vlastní. To proto, poněvadž takové zajištění materiálem, takové přijetí spoust materiálu je snadné, nevyžaduje žádné vlastní tvorby, nevyžaduje žádného vlastního hlediska, nýbrž dělá jenom nároky na paměť a otrockou píli, která sama o sobě není vynikající hodnotou.*¹⁰² Tam, kde se ustálí tento názor, nemůže být o pravém vzdělání řeč. „*To se potom pozná na tom, že ve společnosti, kde se tak děje, se myslí hrubě, bez nuancí, že vládne bezideovost, fráze, konvence.*“¹⁰³ Tato bezvýchodná situace úzce souvisí s Finkovou antinomií, která vychází z „*...dobového odmítání výchovy vůbec: jedná se o konflikt pochopitelného nároku na individuální autenticitu s výchovným tlakem ať už více či méně přijatelného vychovatele, instituce či státu.*“¹⁰⁴ Jedinec je během života ovlivněn zkušenostmi autentickými i neautentickými, tj. nepřímými, zprostředkovanými např. ze strany vychovatele. Tyto myšlenky musí vyvolat u vychovávaného jistý ohlas, musí se stát prožitky a vyvolat v jedinci nějakou skutečnost. Je nutné podotknout, že ve výchově skutečně jde o ohlas, o zpětnou vazbu ze strany vychovávaného. Avšak v žádném případě nejde o indoktrinaci – tj. soustavné získávání a násilnou převýchovu jednotlivců či skupin pro přijetí určité doktríny, ideologie při zamlčení objektivních informací.

Podle Patočky se nám otevírají dvě možnosti, jak definovat výchovu. Důraz klademe buď na bezděčný proces formace, nebo na aktivní výchovné působení. Tento druhý směr se dělí na naturalismus a idealismus. Ve své podstatě se liší pojetím a náhledem na člověka. Naturalismus pojímá člověka jako předmět vyskytující se mezi jinými věcmi, člověk je jednoduše součástí přírody, avšak je posuzován na základě verifikace, zkoumání, experimentů apod. V této oblasti pojímáme výchovu jako soubor zvyků, které je zapotřebí navodit. Oproti tomu idealismus charakterizuje jedince jako centrum kreativní energie a na výchovu nahlíží jako na vzájemnou spolupráci vychovatele a vychovávaného. Tyto dva přístupy k výchově nám naznačují pole, z kterého musíme vycházet, avšak s jistým odstupem, protože ty směry mohou mít příliš všeobecný ráz.

¹⁰² *Tamtéž*, s. 49.

¹⁰³ *Tamtéž*, s. 49.

¹⁰⁴ PALOUSH, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008, s. 25.

„Samozřejmě, zjev vychovávání je něco nadmíru složitého a nemůžeme se oddávat představě, že se nám jej podaří vyčerpát do detailů a do všech důležitých rozvětvení. Ale když chceme podat nějakou teorii výchovy, která by se držela co nejvíce skutečnosti, musíme se přece pokusit o analýzu zjevu vychovávání sama.“¹⁰⁵

Patočka také nabádá k uvědomění si velmi důležité věci, že výchova je skutečností, která se odehrává ve světě lidí. V lidském světě je určujícím vodítkem vztah, tj. vztah k sobě samému, k jsoucnu, k bytí, k druhým lidem. Být člověkem znamená být ve vztahu. Mezi vychovatelem a vychovávaným jde o vztah člověka otevírající se druhému, o jiskřivé poznání a vzájemné působení. Významný je vztah i k sobě, ke svému vlastnímu já, kdy se dosahuje sebebytí, dále vztah k bytí druhého i k bytí pospolitosti. Podstatné je, aby byl člověk tomuto všemu náležitě otevřen. Vztah se odehrává na bytostném základě, přistupuje-li člověk k druhému tváří v tvář. Vztah k druhému vyžaduje přesah niternosti já do bytí druhého, tato skutečnost nastane na základě zkušenosti s ním. Pouze ve vztahu k druhému se dá toto „druhé“ vyjádřit. Jinými slovy jde o komunikativní svobodu, tj. způsob komunikace mezi dvěma osobami. Tím se ocitáme na cestě dialogické, tj. dialog se odehrává ve speciální intersubjektivní rovině, kdy mé já a ty se vyskytuje v oblasti my, jež je mezi nimi. V ryzím dialogu jde o pravdu samu, ta se zjevuje právě v dialogovém hledání. Jde o kladení otázek a získávání odpovědí, tak jako se vychovávaný táže a vychovatel se snaží odpovídat. Dorozumět se a porozumět životním otázkám lze cestou diskuze. Vždyť porozumění jakožto chápání smyslu je spojeno s prožíváním a chápáním dané věci, situace či sebe sama. Je vždy dějinně zaměřeno a úzce spojeno se sebezporozuměním lidského bytí. Podle myšlenek Patočky je porozumění sobě samému v sebezporozumění, díky kterému dospějeme k tomu, čím opravdu jsme, a porozumíme svým vlastním možnostem. Vždyť porozumění znamená myslet s ohledem na celek, ale zároveň se zabývat porozuměním vlastního bytí – já. V dnešní době můžeme porozumění spojovat se schopností vzájemně si porozumět, hledat kořeny společného žití, a to díky otevření se ryzímu logu bytí.¹⁰⁶

¹⁰⁵ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy. STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 50.

¹⁰⁶ OLŠOVSKÝ, J. *SLOVNÍK filosofických pojmů současnosti*. Praha : Academia, 2005, s. 153-154.

Avšak musíme konstatovat, že svět, ve kterém žijeme, se liší od světa, ve kterém myslíme. Svět jakožto soubor všeho jsoucna, co jest. Obsáhlý celek, ve kterém se člověk pohybuje, co ho obklopuje, ve kterém žije, co ho přesahuje. Svět je prostorem pro zjevování věcí, svět je také světem lidských dějin, lidské kultury a společnosti. Svět jsme schopni zakoušet pouze v našem aktuálním vědomí. Podle Jana Patočky je svět specifický stále přítomný celek. Tento svět je před jednotlivinami, překračuje je a pojímá v sobě. Podmínkou jsoucna je člověk a je klíčovým předpokladem pro pochopení časovosti lidské existence. V dnešní moderní době je zapotřebí nalézt takový svět, kde by věci přestaly být manipulovatelné. Pro člověka jako lidskou bytost by svět měl být především domovem. Domov je to, co je člověku opravdu blízké, co většinou směřuje k lásce k vlasti. Domov je spojen s pravdou, již můžeme naslouchat a vyjadřovat, jen pravou existenci lze poznat na půdě domova. Domov lze také nazvat počátkem, pramenem, odkud jsme vzešli. Domov je pro nás také místem, kde můžeme rozvést otázku po bytí. Charakterem našeho bytí na tomto světě může být navracení se domů, péče o duši a tento svět a zejména přemýšlení o způsobu našeho vlastního bytí. Bez otázky po bytí by došlo ke ztrátě světa. Teprve na úrovni otevřenosti bytí se nám zdají některé otázky pochopitelné. V rámci pobývání ve světě je kladena podmínka možnosti každého setkání. Zde se jedná o aktivitu lidské subjektivity. Svět je přijatelný jako svět komunikace, zjevuje se nám jen v naší řeči. Jedná se součást lidského bytí a o prostředí vzájemnosti mezi člověkem a realitou. Řeč zpřístupňuje to, co vychází z rozumění. Schopnost komunikace se děje skrz řeč, náš přístup ke světu je tedy řečový. V řeči se odráží veškerá lidská zkušenost dějinně situovaná. Mít řeč znamená být již nějakým způsobem anticipován ve, na světě. Všichni jsme na jednom jevišti světa, avšak neměli bychom zaujímat pozici nezaujatého diváka, ale být účastníky tohoto světa, bytí. Člověk by v první řadě měl být sám sebou, měl by mít pochopení pro druhého člověka. Všichni bychom si měli uvědomit, že jsme při svém pobývání za tento svět odpovědni. Během svého života se člověk učí pečovat o svět. Je zapotřebí se zaměřit na tento svět a hlavně porozumět, kam spěje a jaký bude jeho další vývoj a smysl. Náš pobyt na tomto světě je časově omezen. Čas je pojem k vyjádření trvání bytí. I člověk je ve své podstatě časovým bytím, má časový charakter. Časovost je předpokladem každého porozumění bytí. Každý prožívá čas

vlastním způsobem a přístupem, tj. autenticky či neautenticky. Jestliže prožíváme čas, uvědomujeme si svou existenci. O čas, který právě uplývá, trvá či se přítomní je zapotřebí v každém případě pečovat.

Vraťme se k Patočkovi. Svět, ve kterém žijeme, to je svět vědecký, umělý, fyzikální. Jedná se o zpracování světa přirozeného, tzn. jeho zjednodušení. Tento svět nám přináší moderní věda a s tímto světem se setkáváme ve školách. „*Ve své podstatě je to ideální svět, jehož zákonitosti a zákony si děti osvojují v podobě předepsaného učiva a školních osnov.*“¹⁰⁷ Je to svět mnoha předmětů kolem nás, které jsou pro nás potřebné. Jsou to věci našeho každodenního užívání a jsou potřebné k obstarávání. Jedná se o nivelizující podobu běžného života. Jedinec žije nereflektovaně v neuspořádaném světě, v nejednotnosti a rozptýlenosti, můžeme říci, že prchá před sebou samým. Tento postoj je charakterizován povrchní zvědavostí, iluzí.

Naopak svět přirozený je ten skutečný, lidský. Tento svět je plný, prostoupen kvalitami, vztahy a má zcela jinou dimenzi. Je to svět, kde je člověk dějinná bytost, otevřená vůči světu. Díky své zodpovědnosti se pokouší najít odpověď na otázku po smyslu svého bytí. Přirozený svět Patočka charakterizuje jako svět, který je tu od té doby, kdy jsme se stali lidmi. Jednoznačně proces výchovy oprávněně patří do světa přirozeného. Abychom pochopili výchovu, musíme vycházet ze svých zkušeností o výchově. „*Víme, že výchova, vychovávání, znamená určitou zvláštní situaci.*“¹⁰⁸ Člověk v přirozeném světě se po celý život nachází v určitých situacích. Situaci nelze zachytit objektivizací, situaci niterně prožíváme. Co znamená pojem situace? „*To neznamena prostě, že člověk stojí uprostřed takových a takových věcí, že má ve svém vědomí taková a taková fakta, nýbrž znamená to, že stále reaguje na měnící se poměry, protože má před sebou určité možnosti, že v těchto možnostech žije a že jeho vědomí o nich a jejich stavu je samo důležitou komponentou jeho stavu, jeho „situace“.* „*Situace*“, *to není jenom postavení mezi věcmi, nýbrž je něco zvláštního, co charakterizuje především člověka a jeho způsob života.*“¹⁰⁹ Situací rozumíme určitý stav, ve kterém se člověk nachází. Bytí v určité situaci je začátkem pro

¹⁰⁷ PROKEŠOVÁ, M. *Dítě v nás*. Ostrava : Repronis, 2009, s. 217-218.

¹⁰⁸ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy. STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 51.

¹⁰⁹ *Tamtéž*, s. 51.

filosofování, kdy se nejprve začínáme orientovat ve světě. Z dané situace vycházíme a překračujeme skutečnost. Musíme upozornit na to, že se nelze zbavit odpovědnosti za svou situaci. Vždy bychom si měli uvědomit důsledky svého jednání a uvědomit si pravou povahu své situace. Každá situace má východisko. Situace je stavem, kdy si ji můžeme přivlastnit a pochopit ji.¹¹⁰ Nacházení se v určité situaci s sebou přináší to, že máme vliv na vlastní život, bytí. K životním situacím patří i riziko nebezpečí, zdali jsme se rozhodli správně, zdali budeme schopni nést všechny důsledky, využít potenciální možnosti, zvládnout situaci apod. „*Také vychovávání je určitá typická situace, a to situace, které jsou účastna aspoň dvě lidská individua. Je to situace ne izolovaného individua, nýbrž individuí, která stojí v kontaktu. Ta individua jsou vychovanec a vychovatel.*“¹¹¹

Musíme naznačit, že každý ze zúčastněných se ocitá v odlišné výchovné situaci. Vychovatelovu situaci můžeme pojímat trojím momentem. Každá situace, kterou člověk prožívá, je dokreslována emocionálními zjevy. Emoce, cit a nálada – tyto situace značně usměrňují. I situace v oblasti výchovy je charakterizována určitými emocionálními prvky, „...*k situaci vychovatele patří určité parátlosti, určitá emocionální příprava, pohotovost, a tuto pohotovost můžeme charakterizovat určitými směry, elány, kterými se běže.*“¹¹² Vychovatel by měl přistupovat k výchově s jistým nadšením pro věc, mít životní elán a smysl života, to je zásadní pro vychovatelskou situaci. Měl by žáky vhodně motivovat a v neposlední řadě pečlivě sledovat zpětnou vazbu na svou odvedenou práci. „*Ve vychovateli musí být něco takového, pozitivní elán k tomu, co životu dává smysl, co život korunuje.*“¹¹³ „*Druhá věc je, že vědomí tohoto naplnění, dosažení cíle vědomí, že životní pohyb, který už není pouhou námahou, nýbrž plností, štěstím, je spojeno s dalším uvědoměním, že cíle nedosahuje vřdycky, že je to výboj životní, že předpokládá napětí, které bylo vyvinuto a které se dále vyvíjí, že tudíž je ohroženo. Má vychovávat pro společnost na jedné straně, pro společnost, ve které žije a se kterou se cítí vnitřně spojen, a na druhé straně pro konkrétního člověka, předmět své výchovné činnosti, zachránit,*

¹¹⁰ OLŠOVSKÝ, J. *SLOVNÍK filosofických pojmů současnosti*. Praha : Academia, 2005, s. 189.

¹¹¹ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy. STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 51.

¹¹² *Tamtéž*, s. 52.

¹¹³ *Tamtéž*, s. 52.

*abychom tak řekli, smysl prožití.*¹¹⁴ Trojí elán tedy zahrnuje elán k prožití smyslu, ke společenství a ke konkrétnímu jedinci. Tyto tři momenty do sebe zapadají a tvoří celek. Tímto vzniká pozitivní výchovatelský fenomén. Ovšem vychovatel nežije jen s pozitivními emocionálními prvky, ale také se setkává s pocitem starosti, zodpovědnosti a ohroženosti. Často se základní emocionální cit vychovatele charakterizuje jako láska k neomezeným lidským možnostem a samozřejmě jako láska k druhému, s kterým jsme v kontaktu, tj. k vychovávanému. „*K lásce k individu, ke konkrétnímu vychovanci, přistupuje jako její širší a nutný korelát láska ke společenství, ve kterém vychovatel žije a se kterým je nerozlučně spjat. Vůči tomuto celku společnosti cítí vychovatel odpovědnost a v citu odpovědnosti vrcholí patos výchovy.*“¹¹⁵ Podle Patočky je vychovatelova situace charakterizována takto: „*Samozřejmě, že k vychovatelově situaci patří také velmi podstatný moment, že má vychovance v ruce, že jej ovládá, že je mu vychovanec podřízen a že jeho určením je formovat vychovance tak, aby v jeho životě s vlastním elánem vychovancovým zachoval ty hodnoty a ten životní smysl, který vychovateli tanul na mysli. Vlastní elán, to znamená, že vychovatel nechce jenom, aby vychovanec pasivně přijímal to, co se mu k věření předkládá, nýbrž aby po svém, ze své vlastní individuality přijal hodnoty vychovatelem procítěné a prožité jako vysoké, život naplňující nebo jiné, lepší, vyšší a čistší, k nimž vychovanec dojde adekvátním, kritickým, individuálním pochopením toho, co se mu předkládá, vskutku do svého života.*“¹¹⁶

Situace, ve které se nachází vychovávaný, je zcela jiná než ta, ve které se nachází vychovatel. Vychovávaný zpočátku netuší, co se s ním bude dít, není seznámen se smyslem činnosti vychovatele. Naopak vychovatel má svoji činnost jasnou, cílevědomě vytyčenou. Tato činnost je charakterizována uvědoměním si vysokého cíle a současně je vychovatel zahalen úzkostí, jak to všechno dopadne. U vychovance se nejprve vyskytuje jistá pasivita, avšak ne v negativním smyslu. Tato pasivita vychází z toho, že je plně podroben vychovateli, je mu poddán. Patočka soudí, že jestliže má nastat úspěšný výchovný proces, musí u vychovávaného nastat situace, kdy je pro něj vychovatel zpočátku autoritou. Tento moment autority značí jistou nerovnost mezi vychovatelem a vychovávaným, avšak vychovávaný vzhlíží

¹¹⁴ *Tamtéž*, s. 52.

¹¹⁵ *Tamtéž*, s. 53.

¹¹⁶ *Tamtéž*, s. 53.

k vychovateli. Všichni z vlastní zkušenosti víme, že mezilidské vztahy a poměry nějakým způsobem prožíváme. Prožitek je určitá evidence našeho duševního dění, jedná se o středobod duševního života člověka. Prožitek vychází ze zkušenosti, která vzniká při kontaktu s vnějším světem. Obsah života se vnořuje do zakoušejícího Já, prožitek tak úzce souvisí s poznáním. Jan Patočka uvádí, že původní lidská časovost prožívání je jakési rozpoložení, které je spojeno se vztahem ke jsoucnu. Slovo autorita pochází z latinského slova *augēre*, což znamená rozmnožovat, růst, posílit, zveličovat, podpořit, uplatnit.¹¹⁷ Ve vztahu založeném na autoritě mezi vychovatelem a vychovávaným, by měl vychovávaný pociťovat pozitivním impuls. „*Tento vztah vzájemného porozumění musí být mezi vychovancem a vychovatelem, vychovanec musí cítit, že vychovatel mu rozumí, že sice sám je prohlížen, ale opak že zcela neplatí.*“¹¹⁸ Jde o vnitřní prohlížení, ovládnutí, které závisí na individualitách, které následují zvolenou cestu nebo naopak. „*V obou těch případech musí být nalezen správný poměr, což je věc konkrétní výchovy, ale tento kontakt tu musí být, je nutnou součástí pedagogické situace. V případě zdárného procesu musí potom dojít k tomu, že tento směr zdůlí vzhůru, který vychovanec ve svém poměru k vychovateli prožívá, se stane praktickým, že totiž vznikne elán u vychovance, aby vzestoupil k tomu, k čemu vychovatel poukazuje a nabádá.*“¹¹⁹ Na této nesnadné cestě výchovné mohou samozřejmě nastat jisté těžkosti, vycházející přímo z naší přirozenosti. „*Přirozeně, je určitá hranice, za kterou výchova nemůže. Celý proces formace má svoji organickou hranici, mez, za kterou výchova nemůže.*“¹²⁰ My musíme brát v úvahu, že každý člověk není stejný, nemá stejné možnosti. Každý jedinec je svým způsobem individuální a je zapotřebí stejným způsobem k němu i přistupovat. „*Také my se domníváme, že každý člověk má svůj vlastní život, svoji vlastní možnost prožít život plně, ale nedomníváme se, že by mohlo nastat u každého člověka pozdvižení k tomu, co my považujeme za nejvyšší statky člověčenstva, k nimž je nicméně vztažen určitým způsobem i ten, kdo jich aktuálně neprožívá.*“¹²¹ Z pedagogického hlediska je mnoho faktorů, které musíme akceptovat. Ve výchovném procesu ovlivňují jedince

¹¹⁷ ŠENKOVÁ, S. *Latinsko-český česko-latinský slovník*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 2005, s. 17.

¹¹⁸ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy. STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 54.

¹¹⁹ *Tamtéž*, s. 54.

¹²⁰ *Tamtéž*, s. 54.

¹²¹ *Tamtéž*, s. 54.

podmínky výchovy. Lze je rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní podmínky můžeme charakterizovat jako nutnost respektovat individualitu jedince, vliv temperamentu jedince, dále musíme uznávat úroveň IQ a úroveň schopností, dovedností a vědomostí, schopnost reflexe, schopnost uvědomovat si sebe sama, nezávislost, zdravou sebedůvěru, schopnost všimnout si ostatních a hlavně naslouchat druhým a v neposlední řadě motivaci vychovávaného k činnosti. Mezi vnější podmínky řadíme například přírodní a společenské okolnosti, ve kterých se výchova odehrává, tj. prostředí. Cílem pozitivní výchovné atmosféry je optimální rozvoj předpokladů a posilování či kompenzování slabých předpokladů jinými. Ve výchovném procesu se zaměřujeme na komplexní rozvoj jedince a posilujeme všechny stránky jeho osobnosti, tj. mravní, světonázorovou a etickou. Především se snažíme podporovat potřeby a zájmy vychovávaného, přihlížet k individualitě žáka, naučit se nést odpovědnost za svá rozhodnutí. Vychovávaný by si měl uvědomovat svoji autenticitu a budovat správné mravní základy, které by ho měly dovést k sebepoznání. Vychovatel je zpočátku aktivní subjekt výchovného procesu, vychovávaný není pouze příjemcem informací, ale i aktivním tvůrcem, v této situaci je vychovatel spíše průvodcem, tutorem, pomocníkem. Ve výchovném procesu usilujeme o výchovu, která bude na jedné straně respektovat vychovatele a na druhé straně požadujeme i uplatnění aktivity a iniciativy vychovávaného. Výchova by měla být tzv. kooperací – spoluprací obou. Zde se jedná o „...pedagogický proces, který v této situaci tkví, je jakýsi boj. Je to zápas, který se rozvíjí mezi určenými cíli vychovatelovými, mezi vůlí vychovatele k formaci, a mezi těmi přirozenými odpory, rezistencemi, které z podstaty původní pasivity vychovance se staví účelu vychovatelovu na odpor. To je výchovný proces. Tudíž můžeme říci, že výchova je zápas, který se odehrává v pedagogické situaci a při kterém vychovatel hledí přemoci původní přirozenou pasivitu, či lépe nesvobodu, kterou nachází u vychovance, a proměnit ji v podstatné prožití, v podstatnou spolupráci na tom smyslu, který vychovateli udává věčný cíl jeho činnosti.“¹²² Patočka se dále ptá, zdali je prožití smyslu ve výchově obsaženo? Toto prožívání závisí na zralosti vychovávaného a na úrovni výchovného procesu. Zpočátku by ve vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným měl být určitý moment prožití smyslu, a to zejména ze strany vychovávaného. Tento moment je dán v osobě

¹²² Tamtéž, s. 54-55.

vychovatelově, vychovatel ho představuje pro vychovávaného. „*Vychovatel reprezentuje pro vychovance to vyšší, až nejvyšší lidské.*“¹²³

1.5. SVOBODA, JEDNÁNÍ, ODVAHA A ODPOVĚDNOST VE VÝCHOVĚ

Pojem svoboda charakterizuje schopnost člověka jednat za sebe, ze své vlastní vůle a především nezávisle. Podle Patočkových slov je výchova procesem, díky kterému se člověk může stát svobodným. Avšak položme si otázku, zda-li jsme opravdu svobodní či jednáme pod různými tlaky okolí (genetickými, biologickými, společenskými)? Zde se naskýtá spor mezi determinismem (lat. *determinatio* = omezení) a svobodnou vůlí. V dnešní době je naše svoboda lidská, ne božská. Příkladem může být láska, která je plně svobodnou volbou, ale zároveň je ovlivněna biologickými instinkty. Náš život je ovládnut určitými potřebami i emocemi a my jsme Patočkovými slovy „vrženi“ do tohoto světa, aniž bychom to chtěli. Žijeme v daných sociálních a společenských podmínkách a tím je na nás vyvíjen určitý tlak, který nás ovlivňuje, ať chceme či nechceme. To však v žádném případě neznamená, že nejsme svobodní. V tomto daném životním rámci se svobodně rozhodujeme a jsme odpovědní za své jednání.

Právě v jednání se lidé jeví jako rozdílní, aktivně se liší. Právě v jednání a promlouvání se vyjevuje jedinečnost člověka, která ho odlišuje od druhých. V jednání se zjevují mody, kde se ukazuje samo lidství. V činném sebezjevování člověka se ukazuje iniciativa, které rozumí člověk sám. Všichni jsme si vědomi, že bez jednání a rozmlouvání to v životě jednoduše nejde. Zejména jde o činy a slova, bez kterých by bylo jednání nejasné a nesrozumitelné. Všichni jsme nějakým způsobem vtaženi na jeviště světa, do světa, který tu byl dávno před naším zrozením. S novým člověkem přichází na svět něco nového, jedná se o nový počátek. Arendtová právě toto zapojení do světa označuje jako druhé narození, člověka zde charakterizuje fyzický akt a jeho odpovědnost za celek světa.

Pro nás je klíčové pojetí svobody v duševním životě. „*Svoboda v duševním životě je základnější pojem, zde se jedná o to stanovit jaksi samotné možnosti člověka. A*

¹²³ *Tamtéž*, s. 55.

*otázka svobody se dotýká samotné podstaty člověka.*¹²⁴ Svobodu jako takovou lze rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní svobodu nemůže zasáhnout nějaký vnější tlak, např. i vězeň zůstává v nitru svobodný, když je jeho svoboda pohybu omezena. Svoboda vnější zajišťuje jedinci podmínky pro život a může být omezena právně či protiprávně. Svoboda je zakotvena ve vůli rozhodovat se. „*Pro nás má důležitost pojem svobody jakožto možnosti žít z vlastního rozhodnutí, z vlastní moci, a přece jen u cíle. Člověk má touhu, vůli takto autonomně, svobodně žít.*“¹²⁵ Obvykle se jedná o vnitřní zápas v nitru člověka. Patočka zmiňuje tvorbu, práci a činnost jakožto prostředky k pochopení smyslu a účelu života. „*Rozhodnutí o vlastním životě, o jeho smyslu a jeho hloubce spočívá v našich rukou, v rukou každého jednotlivce, nemůže mu být žádným způsobem vzato.*“¹²⁶ Často se dostáváme do situace, kdy víme, co je správné, avšak nějaký náš impuls nás vede k opačnému rozhodnutí. V tomto okamžiku je svoboda ohraničena tlakem situace. Svoboda jako filosofická kategorie charakterizuje lidskou existenci. Jsme tím, k čemu se rozhodujeme. Touha po svobodě (vnitřní i politické) je tzv. hnacím motorem pro pozitivní vývoj osobnosti a utváření dějin. „*Vidíme, že svoboda vnitřní není jenom nějaký fakt, nýbrž úkol každého jedince, a to úkol pravdivého života, života v pravdě podle svých možností, které člověk má.*“¹²⁷ Člověka bychom neměli posuzovat bez okolností, s kterými je spjat. „*Člověk i se svou situací je celek a jeho svoboda spočívá právě ve vyrovnání se s konkrétně danou situací, v níž musí najít sebe sama, ne v nějakém abstraktu.*“¹²⁸ Svobodu určuje život člověka ze sebe sama, avšak ne zcela detailně. Každý jsme součástí nějakého celku, společnosti a měli bychom dát příležitost druhým, aby pochopili společný obsah a především smysl žití, abychom tzv. žili na společné lidské úrovni. Svoboda je předpokladem volby různých existenciálních stadií, je prostředníkem k novým, vyšším možnostem člověka, ale i k víře. Samotný život (bytí) je zdrojem naší svobody. Být svobodný znamená mít vztah ke svému niternému já, mít schopnost umístit se v časovém trvání, mít podíl na dění kolem sebe. Výrazem naší svobody je možnost volit mezi autentickou a neautentickou

¹²⁴ PATOČKA, J. Filosofie výchovy. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 60.

¹²⁵ *Tamtéž*, s. 60.

¹²⁶ *Tamtéž*, s. 61.

¹²⁷ *Tamtéž*, s. 61.

¹²⁸ *Tamtéž*, s. 61.

existencí. Svoboda vede k ovládnutí vlastního tubytí. Díky své svobodě člověk může být teprve sebou samým a jedinec se může vydat na pravou cestu svobodného rozhodování a dějinného bytí. Patočkovými slovy můžeme přiblížit výchovnou myšlenku, „... že život vzdělaný, tj. život vpravdě svobodný, se neodehrává pouze v konečnu, že v něm nejsou přítomny toliko naše malé, ryze lidské impulsy, nýbrž že vyžaduje vyrovnání s tím, co je více než každá věc jednotlivá a konečná. Že je tedy sám jakýmsi poukazem, že člověk není pouze kusem přírody, že není v tomto smyslu bytostí konečnou.“¹²⁹ „Člověk vskutku vzdělaný se jinak orientuje v životě, má dějinný obzor, dovede přemýšlet. A to vše je nakonec důležité právě v praktickém životě.“¹³⁰ Výchova a vzdělání míří ke svobodě nejenom nás samých, ale zejména druhých. To je péče o duši, která člověku umožňuje přesahovat tento svět i svou konečnost. To je myšlenka, která vyplývá z Patočkových úvah o filosofii výchovy. „Svobodný člověk si pak uvědomuje tento vztah vlastní činnosti ke společenství jakožto vztah nutného předpokládání a prožívá jej jako pocit odpovědnosti.“¹³¹ Odpovědnost vychází ze svědomí člověka, které se odehrává v určité mravní skutečnosti. Pojetí odpovědnosti je zdrojem opravdového lidství, má své kořeny v pravdě a svobodě. Odpovědnost nás vztahuje k minulosti, strhuje nás přítomností a učí nás hledět do budoucnosti. „Odvaha vychovávat je nepochybně spojena s odpovědností vychovatele za vychovávaného i za vlastní budoucnost.“¹³² Podle Arendtové ve výchovné situaci jde o odpovědnost „... jak za život a vývoj dítěte, tak za pokračování světa.“¹³³ Utváří se zde tzv. dvojí odpovědnost, která v žádném případě netvoří jednotu, ale vzniká tzv. konfrontace, nesvár, rozpor. Do opozice se zde dostává vývoj dítěte a utváření světa – „... dítě vyžaduje zvláštní ochranu a péči, aby se mu ve světě nepříhodilo nic zlého a ničivého. Avšak také svět si žádá ochrany, aby nebyl pustošen a ničen náporom nového, který se na něj s každou novou generací

¹²⁹ Tamtéž, s. 65.

¹³⁰ PALOŮŠ, R., PRÁZNÝ, A. Pedagogické založení filosofie u Jana Patočky. In: *Pedagogika*, 2007, roč. LVII, č. 2, s. 110.

¹³¹ PATOČKA, J. Filosofie výchovy. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, s. 62.

¹³² PELCOVÁ, N. Výchova k odvaze a odvaha vychovávat. *Paideia*. [online]. 2011 [cit. 2012-02-06].

Dostupné z WWW:

http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/index.php?search=Odvaha%20vychov%20vat&sid=2&search_btn=%20Vyhledat%20&lng=cs&lsn=10&jiid=24&jcid=191

¹³³ ARENDTOVÁ, H. *Krise kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha : Mladá fronta. 1993, s. 110.

přivalí.“¹³⁴ Podle Pelcové můžeme výchovu charakterizovat jako vztah člověka ke světu, jako vztah člověka k lidskému rodu (péče o kontinuitu) a jako odpovědnost vůči dítěti a možností dát prostor něčemu novému (péče o diskontinuitu).¹³⁵ K výchovné činnosti neodmyslitelně patří pocit štěstí a radosti, tyto pocity jsou nezávislé na výsledcích, které často ani neznáme. Výchova je začarovaným kruhem s nejistými výsledky, a proto je zapotřebí začínat stále dokola a neztratit touhu a sílu. Tuto situaci označujeme pojmem „*thymos* – dech, vášně, vůle, odvaha.“¹³⁶ Mluvíme o silném životním, vitálním pocitu. „*Odvaha ve výchově, odvaha vychovatele je spojena právě s tímto životním pocitem, že totiž lze v životě něčemu napomoci, účinně něco změnit, lidskými silami předpřipravit, že k samotnému životu tuto sílu, elán, potřebujeme.*“¹³⁷

Právě výchova je procesem, „... jejímž smyslem je, aby ten, kdo je vychováván, už výchovu nepotřeboval; aby se z toho odkázaného na pomoc stal samostatný člověk, aby se ze závislého stal svobodný, aby se z nemluvněte stal partner v dialogu, aby se z našich dětí stali přátelé a později možná i pomocníci a pečovatelé.“¹³⁸ Odpovědnost výchovná je odlišná od odpovědnosti právní. Odpovědnost ve výchovné situaci „... je výrazem schopnosti člověka „odpovědět“ na výzvu, na apel, na prosbu přicházející od druhého.“¹³⁹ Každý člověk nese odpovědnost za svůj život, za svou volbu a za svůj celkový pohled na svět, ve kterém žijeme. Podle Heideggera máme odpovědnost vůči bytí a bytí je třeba chránit a hájit. Měli bychom žít odpovědně vůči sobě – své existenci, svému skutečnému já, i vůči druhým a bytí celku. Odpovědnost jako vztah ke druhému charakterizuje situace např. narození dítěte. Dítě v tomto světě je neznalé a nové, je zapotřebí se o dítě postarat a převzít odpovědnost. Dítě musí být dospělými do světa postupně uváděno.

¹³⁴ Tamtéž, s. 110.

¹³⁵ PELCOVÁ, N. Výchova k odvaze a odvaha vychovávat. Paideia. [online]. 2011 [cit. 2012-02-06]. Dostupné z WWW:

http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/index.php?search=Odvaha%20vychov%20vat&sid=2&search_btn=%20Vyhledat%20&lng=cs&lsn=10&jiid=24&jcid=191

¹³⁶ PELCOVÁ, N. Výchova jako existenciál (v tradici duchovně pedagogiky). In: DEMJANČUK, N., DEMJANČUKOVÁ, D., STARK, S. *Výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2003, s. 34.

¹³⁷ PELCOVÁ, N. Výchova k odvaze a odvaha vychovávat. Paideia. [online]. 2011 [cit. 2012-02-06]. Dostupné z WWW:

http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/index.php?search=Odvaha%20vychov%20vat&sid=2&search_btn=%20Vyhledat%20&lng=cs&lsn=10&jiid=24&jcid=191

¹³⁸ Tamtéž.

¹³⁹ Tamtéž.

Dítě změní každého, zajetý časový rozvrh je narušen, člověk se setkává s novými poznatky, mění hodnoty a učí se něčemu novému – ochraňuje, stará se, pečuje a vychovává. Výchova je také spojena se starostmi a odpovědností, kterou jsme před narozením nového člena rodiny necítili, prostě jsme ji neznali. „Tyto změny jsou trvalé, nezmizí, když dítě vyroste a stane se samostatným dospělým člověkem: vždy bude naším potomkem.“¹⁴⁰ Pedagogická odpovědnost je dvojího typu: povinnost moci – např. matka a narozené dítě. Dítě je závislé na matce, na pocitu bezpečí a péče, ono si říká, přikazuje a hlavně nárokuje. Odpovědnost z kompetence – ta vzniká mezi učitelem a žákem. Učitel je odpovědný za svou práci, za využití individuálního přístupu, metod atd. „To nejdůležitější je, že odpovědnost moci i kompetence je nereciproční; vztah mezi tím, kdo je odpovědný, a tím, na koho se odpovědnost vztahuje, je nezaměnitelný. Vztah odpovědnosti neexistuje mezi sobě rovnými, je vertikální, odpovědnost není dílčí, nýbrž celková, neobjevuje se příležitostně, nýbrž stále. Taková je povaha tzv. přirozené odpovědnosti rodiče za své dítě.“¹⁴¹ „Vždyť výchova a vzdělání patří k elementárním a nejpotřebnějším činnostem ve společnosti, která nikdy nezůstává v neměnném stavu, neustále se obnovuje tak, že se do ní rodí a přicházejí nové lidské bytosti.“¹⁴² Výchova je problematickou záležitostí. Dítě, které se narodí, je na tomto světě nové, neznalé a tento svět je pro něj velkou neznámou. A právě od toho je tu výchova, specificky lidská činnost, která si uvědomuje, že dítě je ve stadiu utváření a bytostí se teprve stává. Naskytá se tu vztah ke světu a k životu jako takovému. „Člověk se může stát člověkem pouze výchovou. Není ničím jiným, než co výchova z něho udělá. Je třeba poznamenati, že člověk je vychováván pouze lidmi, lidmi, kteří rovněž byli vychováni.“¹⁴³ „Člověk vychovaný, resp. vychovávaný „filosoficky“ je odpovědně starostlivý. Odpovědnost znamená, že odpovídá, tj. skládá účty ze svého jednání a myšlení a usiluje o hledání cílů svých, i společnosti, v níž žije: skutečná filosofie probouzí svědomí.“¹⁴⁴

¹⁴⁰ Tamtéž.

¹⁴¹ Tamtéž.

¹⁴² ARENDTOVÁ, H. *Krise kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha : Mladá fronta. 1993, s. 109.

¹⁴³ KANT, I. *O výchově*. Praha : Dědictví Komenského, 1931, s. 34.

¹⁴⁴ PALOUŠ, R., PRÁZNÝ, A. Pedagogické založení filosofie u Jana Patočky. In: *Pedagogika*, 2007, roč. LVII, č. 2, s. 112.

1.6. VÝCHOVA JAKO SETKÁNÍ A SOLIDARITA GENERACÍ – PÉČE O LIDSTVÍ

Výchovu pojmáme jako vzájemný vztah, jako společnou starost a interakci. Není to jednostranný proces, není to kauzální determinace, ale jedná se o solidaritu společenství. Výchova zakládá kontinuitu a kulturu lidské společnosti. Jelikož ve společnosti žijí dohromady dospělí – již zformovaní, nedospělí – zatím nezformovaní, z této situace vyplývá nezbytné střídání a prolínání generací. Generace mají jediný životní úkol – vzájemně se o sebe postarat. To je myšlenka, která vždy bude překračovat dobový výchovný koncept – myšlenka setkání a solidarity generací. Člověk žije vždy ve světě, je spjat s okolím a s druhými lidmi. „*Jen proto, že může žít z toho, co mu připravily předchozí generace, dokáže člověk vůbec na světě obstát.*“¹⁴⁵ Naši existenci nelze od světa a druhých oddělit, svět a druzí tvoří rámec našeho života. Mé bytí je vždy spolubytím ve světě. Povahu bytí musíme zkoumat prostřednictvím jsoucna, které již nějak onomu bytí rozumí. Takovým jsoucnem je člověk – Heideggerovým pojmem Dasein = místo pobytu bytí, označení konkrétní lidské existence. Právě pobyt je schopen se vztahovat k celku světa. Lidská existence se nám jeví v otevřenosti bytí. To charakterizuje pobyt. Pobyt existuje, věci jsou. Člověk by se měl zajímat o své bytí a důležitým rysem je starost. Heidegger ukazuje, že jsme si svobodně nemohli zvolit situaci, ve které jsme se ocitli svým zrozením – jsme vrženi. Jsme si také vědomi své nehotovosti, konečnosti a naše existence je spojena s bytím k smrti. Jsme omezeni naší časovostí. Člověk je na tomto světě jedinečně, neopakovatelně a usiluje naplnit svůj život obsahem i smyslem. Již jsme si řekli, že pobyt je ve světě jako spolubytí. Existuje vždy s druhým spolupobytem, vůči kterému může vystupovat se starostí, jejíž modifikací je péče. Ve starosti se sjednocuje to, jak už vždy jsem, s přítomným okamžikem rozvržení do nějakých možností. „*Generace vychovává další generaci.*“¹⁴⁶ „*Je to vztah napříč generacemi, jenž zakládá kontinuitu společenství, jeho kulturu a existenci a umožňuje trojí: udržování, rozvoj daného i vznik nového.*“¹⁴⁷ Primárním předpokladem výchovy je schopnost nechat se vést a vychovávat a zároveň odvaha a

¹⁴⁵ SOKOL, J. Antropologie výchovy a vzdělávání. In: *Pedagogika*, 2000, roč. L, č. 2, s. 121.

¹⁴⁶ KANT, I. *O výchově*. Praha : Dědictví Komenského, 1931, s. 32.

¹⁴⁷ PELCOVÁ, N. Dějinné vědomí, tradice a výchova. In: *Filosofický časopis*, 2010, roč. 58, č. 1, s. 77.

ochota vychovávat druhé. Výchova je založena na tradici, toto tradování vychází z latinského slova tradere – dávat, odevzdávat, odkazovat, svěřovat, odevzdávat v ochranu. Tradicí rozumíme sdělovaný obsah či proces předávání. „*Pro tradici je tak typické především to, že musí být sdílena (jinak by nebyla tradicí) příslušníky po sobě jdoucích generací. Je tedy výrazem soudržnosti a solidarity společenství, poutem mezi generacemi, poutem mezi minulostí a současností.*“¹⁴⁸ Na historickou tradici je pohlíženo jako na něco striktně daného, takový pohled na tradici má dvě stinné stránky. Tradice společenství rozvíjí a podporuje, ale zároveň jistým způsobem omezuje a spoutává, způsobuje tzv. odlišné názory generací na stejnou věc, problém, situaci. Tato situace nastává, „... *když mladí vnímají tradice jako konzervativní a pro nový život svazující a zároveň, když se starší generace cítí ohrožena novým neznámým a brání „netradičním“ přístupům ve jménu údajně neměnných osvědčených a stálých hodnot.*“¹⁴⁹

Výchovná situace je také úzce spojena s pojmem lidskosti. Avšak je zapotřebí si uvědomit, že pro každého člověka jsou okolnosti lidství odlišné a mají jinou platnost. Jsou především neopakovatelné. „*Lidskostí se míní cosi specifického, protože podmínkou lidské autenticity je právě to, aby člověk byl lidsky authenticus (= sám, vlastní, svůj).*“¹⁵⁰ Pro samotné lidství je specifické, že „... *člověk se díky výchově po své lidské osobitosti výslovně ptá!*“¹⁵¹ Člověk se rodí do světa jako originál a této originality si je vědom. Jedinec se rodí jako bytost neúplná, chybí mu existenciální zkušenost a ta je základem pro výchovu a samotnou lidskost. „*Tak je lidský pobyt vždy úlohou – pokud je lidský...*“¹⁵² Lidský život se pokouší překračovat danosti ve světě, pokouší se transcendovat. Výchova nám napomáhá soustředit se na celek a zapomenout na jednotliviny. Lidský pobyt ve filosofickém pojetí není konečný, ale snaží se svou konečností pobyt přesáhnout. Člověk se rodí jako individuum, právě pohyb individuace je klíčový pro určité pojetí člověka, výchovy a společnosti. Individuální znamená osobitý, jedinečný, zvláštní, jednotlivý. „*Je to pohyb porozumění své individuální úloze být – nějak být: totiž být pravě, autenticky, tj. zodpovědně, tak že individuum skutečně žije sebe sama a že na sebe*

¹⁴⁸ *Tamtéž*, s. 77.

¹⁴⁹ *Tamtéž*, s. 78.

¹⁵⁰ PALOUSH, R. Ontologický smysl výchovy. In: *Pedagogika*, 2009, roč. LIX, č. 4, s. 341.

¹⁵¹ *Tamtéž*, s. 341.

¹⁵² *Tamtéž*, s. 342.

bere to, zač jako právě tento jedinečný smrtelník ručí, jde o pohyb volby mezi možnostmi činit to, co je vhodné, dobré, a tím, co je méně vhodné... .“¹⁵³ Primárním úkolem výchovy je starost o naši existenci, bytí ve světě. To, aby člověk našel své pravé místo a dospěl k pravému lidství. „Lidskost – to, oč se má výchova starat především – je v rámci sókratovsko-platónsko-aristotelské tradice tím, co člověka radikálně odlišuje od všech ostatních bytostí: je jen tam, kde bytost překračuje (transcenduje) sama sebe, kde se bytost „vidí“, „vnímá“, kde od sebe odstupuje, aby se kritizovala, soudila a obviňovala – a byla za sebe odpovědna a sebou vina: takto jedna. Je nicméně v těle, tedy ve světě, a její starost je péčí o vlastní situované působení.“¹⁵⁴ K dosažení pravého světa neodmyslitelně patří starost o svět a starost o druhé, protože péče o lidství je bytostně výchovou. „Tak lidský pobyt může očekávat pomoc pro svou existenci od těch, kdo tuto podstatnou péči již pojali do svého pobytu. Nedbá-li o sebe a zřídá-li se dokonce veškeré pomoci od toho, kdo již s péčí o lidství má jakousi zkušenost a kdo ji nabízí způsobem, kterému Platón říká paideia, odevzdává se neurčitosti a bezmeznou anonymních žádostivostí a choutek.“¹⁵⁵

1.7. KRIZE VÝCHOVY V DNEŠNÍ DOBĚ

Mnozí lidé přistupují k výchově jako k něčemu, o čem není nutné detailněji přemýšlet. Výchova se jim jeví jako něco samozřejmého, daného, protože vychovávat musí každý. Dokud se výchovný proces nejeví jako problém, jde mimo nás. Dokud nemáme potíže s dýcháním, nevnímáme ho a nezamýšlíme se nad ním. Avšak k výchově bychom měli přistupovat zcela jinak. Vlasy, nehty, nohy, svaly, ruce nám porostou bez participace druhých. Avšak ve výchovném vztahu se bez druhých neobejdeme. Druhé charakterizujeme jako bližní, avšak jedná se o jiné subjekty, jiné existence, jedná se o alter ego. Tím, že na světě spolupobýváme s druhými, tím poznáváme sami sebe. O svých bližních, o druhých lidech je zapotřebí přemýšlet, jen tak se stává mé já skutečným. Většinou vychovatelé přistupují k vychovávanému tak, jako by si byli jisti, jak má výchova probíhat, co má předávat a k čemu má sloužit. V dnešní moderní době vychovatelé vycházejí ze

¹⁵³ *Tamtéž*, s. 343.

¹⁵⁴ *Tamtéž*, s. 344.

¹⁵⁵ *Tamtéž*, s. 344-345.

skutečnosti, „... že mají k dispozici vědy a z nich pak můžeme čerpat jednak ono nepochybné „co“ – totiž vědeckou pravdu o tom, co je -, které vychovávaným postupně předáváme, jednak ono „jak“, totiž vědecky, což nám zprostředkují vědecké disciplíny, jako je pedagogika a didaktika.“¹⁵⁶ A tak se častěji setkáváme s názorem, že především speciální vědy se staly ideálem moderní výchovy. Dnešní společnost chce vědecký přístup k výchově, chce vyučovat pravdy vědy. „Jenomže novověká věda je určitý lidský výkon, jistá uskutečněná možnost člověka jak přistupovat k tomu, co je, ale je otázkou, zda tento přístup je s to uchopit bytostné jádro člověka v jeho úplnosti, resp. zda se vůbec dotýká toho, co znamená **být člověkem** a tedy může být základem pro jeho výchovu.“¹⁵⁷ Novověké myšlení, které pojímá člověka jako myslící subjekt, vytvořilo nový subjekt-objektový rozvrh světa. Tento rozvrh charakterizuje rozvoj exaktní vědy. Lidský subjekt se vymezuje vůči objektu. Svět je rozdělen na subjekt (lidské myšlení a konání) a objekt (předměty kolem nás). Tento vztah charakterizuje zpředmětnění a manipulace. Pro zakladatele novověké vědy Descarta je subjekt „podstatným určením člověka, všechno ne-lidské se stává objektem pro tento subjekt.“¹⁵⁸ Vzniká zde jisté nebezpečí, že člověk je pánem přírody a vše živé se stává objektem. Člověk chce ovládnout, panovat přírodě a světu ve smyslu vědeckého zacházení a praktického využívání. Výchova již není tradiční péčí o duši, ale zaměřuje se na praktické cíle a život na Zemi. Svět se proměňuje, cílem výchovy není již předávání tradice, ale prospěch, pokrok, užitek a osobní úspěch. V novověké výchově existuje protiklad mezi výchovou k praktickým účelům a výchovou k lidství.¹⁵⁹ Díky celkové proměně rozvrhu našeho světa na začátku novověku, „...jejímž důsledkem je novověká vědotechnika na jedné a zvláštní „rozkolísanost“ lidského sebeporozumění na druhé straně, nás vyzývá k zamyšlení nad tím, zda se onou velkou proměnou neztratilo něco podstatného z lidského života vůbec a z výchovy v lidství zvlášť.“¹⁶⁰

V duchu kartesianismu se skutečnost rozdělila na dvě oblasti. „...na svět objektů a na lidství vyznačené distancovaným cogito; racionalitu, pronikající nejen novou badatelskou disciplínou, moderní vědou, ale i díky technickým aplikacím

¹⁵⁶ MICHÁLEK, J. Výchova a filosofie. In: *Pedagogika*. 1995, roč. XLV, č. 2, s. 110.

¹⁵⁷ *Tamtéž*, s. 110.

¹⁵⁸ PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*. Praha : ISV nakladatelství. 2001, s. 54.

¹⁵⁹ *Tamtéž*, s. 50-59.

¹⁶⁰ MICHÁLEK, J. Výchova a filosofie. In: *Pedagogika*. 1995, roč. XLV, č. 2, s. 113.

*pronikající do všednodenního života úživného, řemeslného, hospodářského vůbec. Do výchovy (a vzdělání) se prosadila především racionalita technovědného typu.*¹⁶¹ Toto nové vědění je zaměřeno na měření, experimentování, bádání, verifikaci. Tento druh vědění požaduje výsledky jisté a ověřitelné, „... ale i kalkul vypočítanosti a vypočítavosti, metoda – cesta spočítatelného ovládní cestou vladařské distance. Nikoli již spontánní soubytí ve světě, nýbrž chladná odtažitost – abstrakce se stala tím, jak člověk má nově pobývat, aby slavil úspěchy svého panování.“¹⁶² Novověká věda se nevěnuje pojetí pravdy, která „původně“ ukazovala cestu člověku k sobě samému.

Názory na výchovu jsou určovány z celkového dějinného rozvrhu. „Za poslední důsledek karteziánského oddělení určující *res cogitans* od určované *res extensa*, s jeho pozdější proměnou určujícího subjektu v objekt výzkumu věc manipulace, můžeme považovat novověkou techniku jako to, co určuje a zároveň ohrožuje bytostné jádro člověka.“¹⁶³

Náš svět je přehlacen technikou, technický rozvoj měl člověku zjednodušit a zpříjemnit život. Na jedné straně technika člověku zpříjemňuje a usnadňuje práci, ale na straně druhé s sebou nese nebezpečí, technika může během neočekávané chvíle zničit celý svět. Technika nás ve výsledku ovládá a má nad námi neomezenou moc. Tím, že jsme ovlivněni technikou, se náš život stává uspěchaným, mění se životní tempo a samozřejmě i prožívání. Toto zrychlení je pouze zdánlivé a matoucí, týká se pouze okamžiku. S vývojem technických možností se proměňují i samotné dějiny. Dějiny jsou naplněny strachem a také úzkostí, ve světě vládne beznaděj. Světové války nám toho můžou být důkazem. Od této chvíle se stáváme bezmocní a technický pokrok stále pokračuje. Svět techniky se stává problémovým a postupně získává degenerativní podobu. Svět techniky můžeme označit jako svět touhy a svět strachu. Pod vlivem techniky dochází k destrukci základních lidských hodnot. Člověk je zasažen jednostranným racionalismem. Pod stále větším tlakem techniky člověk ztrácí možnost sebereflexe, obtížně nalézá smysl své existence.¹⁶⁴ Podle Schallera byl Patočka (a také Husserl) první, kdo se zabýval problémem vědeckého

¹⁶¹ PALOUŠ, R. Ontologický smysl výchovy. In: *Pedagogika*, 2009, roč. LIX, č. 4, s. 346.

¹⁶² *Tamtéž*, s. 346.

¹⁶³ MICHÁLEK, J. Výchova a filosofie. In: *Pedagogika*. 1995, roč. XLV, č. 2, s. 111.

¹⁶⁴ PROKEŠOVÁ, M. *Dítě v nás*. Ostrava : Repronis, 2009, s. 70-77.

světa a samotnou krizí věd. Patočka viděl skrze krizi vědy určité rozdělení světa. Tím, že se krize vyřeší racionálním způsobem, tím vzniká i krize lidstva. Tento problém má počátek a hloubku již v osvícenství.¹⁶⁵

Všichni jsou si vědomi, že bez výchovy se člověk neobejde, „... a proto ji berou jako nutné zlo, jímž je třeba projít, ale na jedné straně bezmyšlenkovitě opakuji zděděná klišé, aniž jsou ochotni připustit zodpovědnost za převzatá rozhodnutí, aniž tuší, že ono „zlo“ pramení ze zapomenutosti na povahu lidského bytí a dávná rozhodnutí berou buď jak předurčenost, jíž je nutno vyhovět, anebo na druhé straně dávné a hluboké tradice s lehkým srdcem opouštějí, buď v prosté negaci, nebo s přijetím „novinek“, jejichž přednost často spočívá v tom, že jsou nové.“¹⁶⁶ Avšak každé rozhodnutí má své důsledky, ať už negativní či pozitivní. V dnešní výchově se celá řada výchovných aspektů opomíná. Moderní společnost má tendenci chápat výchovu jako techniku, která má být nápomocna formovat člověka do určité podoby, jíž požaduje doba a politická situace. Podle Arendtové výchova nepatří do politiky, protože v politice nejedná rovný s rovným, ale jde o přesvědčování a nadřazení dospělých. „Výchova v politice žádnou roli hrát nemůže, v politice máme vždy co činit s těmi, kdo vychováni a vzděláni již jsou.“¹⁶⁷

S pomocí techniky se má lidský materiál ohýbat, přetvářet, ovlivňovat a případně převychovat. Výchova v této situaci zajisté neplní svou původní funkci, výchova je pojmána jako prostředek, nástroj k dosažení určitých cílů. Tento přístup sice vede ke splnění úkolů zadaných technikou, ale také odrazuje vychovávané. „Každý chce být vždy také sám sebou a ne pouhým stromkem ohýbaným a roubovaným podle vůle sadaře, který se dožaduje plodu bez jader, neplodných plodů, které jsou dobře prodejné a celé využitelné jako zdroj energie, ale nejsou zdrojem života, nejsou zdrojem možností a tajemství.“¹⁶⁸ Výchova zatížená technikou není schopna vychovat člověka v původním smyslu. Dobovou situaci a možnosti člověka vždy propojuje určité pouto, které je charakterizováno nejednotou, nesouladem. To je to, co pro výchovu představuje problém. Všichni z nás by se měli zamyslet nad tím,

¹⁶⁵ SCHALLER, K. Patočkas Comeniusinterpretation und ihre Bedeutung für die systematische Pädagogik der Gegenwart. In: Gatzemier, M. Jan Patočka: Ästhetik - Phänomenologie - Pädagogik - Geschichts- und Politiktheorie. Aachen : Alano Verlag/ Rader Publikationen, 1991, s. 17-18.

¹⁶⁶ MICHÁLEK, J. Výchova a filosofie. In: *Pedagogika*. 1995, roč. XLV, č. 2, s. 110-111.

¹⁶⁷ ARENDTOVÁ, H. *Krise kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha : Mladá fronta, 1993, s. 100.

¹⁶⁸ MICHÁLEK, J. Výchova a filosofie. In: *Pedagogika*. 1995, roč. XLV, č. 2, s. 111.

do jaké míry ovlivňujeme techniku a ona nás. Arendtová tvrdí, že svět zasáhla všeobecná krize a všechny nás vážně zasahuje, ať chceme či nechceme. Krize vzdělání a výchovy donutí i laika, aby se touto vážnou situací zabýval. „...krize strhávající všechny fasády a zbavující nás všech předsudků nabízí totiž příležitost zkoumat a prošetřovat vše, co se obnažilo ze samé podstaty věci, v případě výchovy a vzdělání je to natalita, skutečnost, že lidské bytosti se rodí do světa.“¹⁶⁹ V krizi, ve které se dnešní společnost nachází, vybízí navrátit se k otázkám samým, k zamyšlení a následnému zodpovězení otázek, tj. reflektovat tuto situaci a filosoficky ji uchopit. Krize souvisí se ztrátou zdravého lidského rozumu, tam kde tento rozum nedokáže uspět, vytváří se ideální podmínky pro krizi. Díváme se krizi tváří v tvář. Krize ve vzdělání a výchově má počátek v novověku. „Vychovatelé poměrně pozdě začali modernizovat výchovu a vzdělání a přijali tyto názory a předsudky jako samozřejmé, přitom si nebyli vědomi důsledků, které musí mít pro život dítěte.“¹⁷⁰

Tím, že dospělí převezmou odpovědnost za dítě, tím vše nekončí, ale začíná. Dospělí zastupují svět, do kterého mladí a noví přicházejí. Nejde o odpovědnost za jednotlivce, ale celek. „Tato odpovědnost není vychovatelům uložena svévolně, je implicitní: mladí jsou dospělými uváděni do světa, který se neustále proměňuje. Nikdo, kdo odmítá podíl na společné odpovědnosti za svět, by neměl mít děti, ani by neměl mít právo se na výchově podílet.“¹⁷¹ Společnou odpovědnost za svět Palouš řadí do světověku. Světověk se vyznačuje jednotným osudem a cílem. „Mění se „domov“ světa: domovem již není pouze ten „náš“ byt, nýbrž svět celý se stává spoluobyvatelem, o nějž je třeba se starat...“¹⁷² „Světověké lidstvo žije ve věku celého světa, takže na vlastní kůži konkrétně prožívá propojení veškerenstva. Dokáže snad tedy porozumět celkovosti života i veškerenstva, zakusí-li při tom, jak důležitý je jistý odstup umožňující náhledy, jak se to se mnou a s námi a se světem má.“¹⁷³

Odpovědnost za svět je charakterizována podobou autority. „Vůči dítěti je to tak, jako by učitel byl zástupcem všech dospělých, ukazoval na jednotlivé věci a říkal: toto je náš svět.“¹⁷⁴ Ve výchovné situaci ovlivněné krizí můžeme mluvit o

¹⁶⁹ ARENDTOVÁ, H. *Krize kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha : Mladá fronta, 1993, s. 98.

¹⁷⁰ *Tamtéž*, s. 111.

¹⁷¹ *Tamtéž*, s. 113.

¹⁷² PALOUSH, R. *Heretická škola*. Praha : Oikoymenth, 2008, s. 70.

¹⁷³ *Tamtéž*, s. 71.

¹⁷⁴ ARENDTOVÁ, H. *Krize kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha : Mladá fronta, 1993, s. 113.

ztrátě autority. Každý člověk se staví k autoritě odlišným způsobem. Dnes již ve veřejném a politickém životě o žádné autoritě mluvit nemůžeme. Autorita v dnešním světě hraje pochybnou roli. Důsledkem může být zdání, že lidé už od nikoho autoritu a následně převzetí odpovědnosti nevyžadují. Celková odpovědnost se odmítá a zapomíná se na ni. „*Autoritu zavrhli dospělí, a to může znamenat jedině: dospělí odmítli převzít odpovědnost za svět, do něhož přivedli své děti.*“¹⁷⁵ Jde od celkové odcizení světu a to je spojeno s rozvojem masové společnosti. Současná společnost se zbavuje daných kulturních zvyklostí a bariér. Roste naopak požadavek na množství toho, co se člověk musí učit, znát. „*Překotně rostoucí nároky na objem kulturní tradice, předávané v moderních společnostech hlavně školskými institucemi, odpovídají nejen rostoucí složitosti lidských společností, způsobů obživy a reprodukce, ale také stále větší moci člověka nad sebou samým, tj. zejména nad naší společnou budoucností.*“¹⁷⁶ Měli bychom si uvědomit a hluboce se zamyslet nad smyslem výchovy a vzdělávání. Primární smyslem výchovy je dítě či mladého člověka „...*poměrně dlouho vést, dotvářet a přivykat k tomu, co ho za pár let čeká: aby se dokázal postavit na vlastní nohy. To znamená, aby se dokázal postarat o sebe a své potomky, aby obstál ve své společnosti a aby případně dovedl převzít odpovědnost nejen za sebe, ale i za nějakou menší či větší lidskou skupinu.*“¹⁷⁷ Toto je poselství pro nově příchozí členy společnosti, svět je zapotřebí neustále napravovat a vést k původní myšlence lidskosti. Avšak krize moderní společnosti je velmi aktuální a akutní. „*Znamená to, že kdekoli se v moderním světě objevila krize, tam již nelze jednoduše pokračovat, ani se jednoduše vydat zpátky. Takový obrat nás nikdy nedovede jinam než do téže situace, z níž krize právě povstala. Návrat by byl pouhou reprízou, i kdyby se lišil formou – vždyť nesmysly a vrtošivé představy, které se vydávají za poslední slovo vědy, nemají meze.*“¹⁷⁸

Problém krize ve výchově a vzdělání spočívá v tom, že nemůžeme oddělit autoritu a tradici od výchovného procesu. Vždy jsme nějakým způsobem ovlivněni tradicí. Avšak pro nové myšlenky, pro nápravu, inovaci by bylo vhodné pole tradice a autority opustit. Ve výchově je důležité zaujmout postoj, který bude rozdílný od

¹⁷⁵ *Tamtéž*, s. 114.

¹⁷⁶ SOKOL, J. Antropologie výchovy a vzdělávání. In: *Pedagogika*. 2000, roč. L, č. 2, s. 122.

¹⁷⁷ *Tamtéž*, s. 122.

¹⁷⁸ ARENDTOVÁ, H. *Krize kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha : Mladá fronta, 1993, s. 118.

světa dospělých. Výchovu musíme separovat od politického života. Měli bychom děti naučit, jaký svět je. Protože samotný svět je starý, vždy se obrací k minulosti, ať chceme či nechceme. Dalším důležitým aspektem je přístup k dětem, neměli bychom k nim přistupovat jako k dospělým a takto s nimi i jednat, neboť jsou nehotoví a neznalí. Potřebují péči, uvádění do světa a individuální přístup.

Arendtová zdůrazňuje, že nelze nevychovat a vzdělávat a zároveň nevyučovat, výchova se tak stává prázdnou.¹⁷⁹ „Avšak lze snadno vyučovat a zároveň nevychovat a nevzdělávat, člověk se může učit až do posledního dne svého života a stejně se nestat vzdělaným.“¹⁸⁰ Toto Arendtová označuje jako detaily, které přísluší promyšlet odborníkům a zejména učitelům.

Tato situace se dotýká nás všech, nelze výchovu přenechat pouze odborné vědě – pedagogice. Tato závěrečná citace značí náš vztah vůči skutečnosti natality: „...skutečnosti, že všichni jsme přišli do světa zrozením a že svět se narozením lidí stále obnovuje. Výchova je ten bod, v němž se rozhodujeme, zda milujeme svět tak, abychom za něj převzali odpovědnost a chránili ho před zkázkou, jež by se stala nevyhnutelnou, kdyby nebylo obnovy, kdyby nebylo nových a mladých. Výchova je však zároveň bod, kdy se rozhodujeme, zda milujeme své děti tak, abychom je nevyháněli ze světa a neponechávali bez pomoci, ani jim nevyráželi z rukou šanci vytvořit něco nového, pro nás nepředvídatelného, abychom je předem připravovali k úkolu obnovit náš společný svět.“¹⁸¹

¹⁷⁹ *Tamtéž*, s. 120.

¹⁸⁰ *Tamtéž*, s. 120

¹⁸¹ *Tamtéž*, s. 120.

2. HISTORICKÉ PROMĚNY VÝCHOVY

Chceme-li k výchově přistupovat jako k filosofickému problému, je zapotřebí navrátit se k původní antické filosofii. Začít tam, kde se začala utvářet naše kultura a společnost. Řecká kultura se vyznačuje obsahovým bohatstvím, které nemá obdoby. Jednalo se o společenství svobodných lidí, kde jejich cílem není život samotný, ale chtějí něco víc, něco vyššího. Vznik řecké filosofie podnítl vznik zcela nového myšlení, jde o obrat. O řecké kultuře můžeme mluvit jako o kultuře dialogu.

Specifickým rysem tohoto období je zaměření na výchovu, na určení člověka (od 5. století př. n. l.). Člověk je označován jako společenská a sociální bytost. Právě zde se otevřel veřejný prostor pro vzájemnou diskuzi, výměnu názorů, pro umění dialogické. Důraz je kladen zejména na praktické potřeby polis (řecké městské státy), ale také na harmonický rozvoj tělesné i duševní stránky jedince. Polis je společenské a duchovní prostor, objevuje se zde nová mentalita, nové intelektuální horizonty. Patočka označuje polis jako základ evropské duchovnosti. Řecké myšlení a antický filosofický odkaz dnešku nesouvisí pouze s minulostí, ale i v dnešní moderní době je aktuální. Bez jeho pochopení nemůžeme porozumět dalšímu evropskému vývoji.

2.1 SÓKRATOVSKÉ POJETÍ VÝCHOVY JAKO VZÁJEMNÉHO DIALOGU

Řecký filosof a významný myslitel Sókratés zosobňuje pro výchovu a vzdělání myšlenky velmi zásadní a významné. Jsou základem jednoho z nepřekonaných paradigmat výchovného myšlení. Sókratés, obdobně jako sofisté (potulní učitelé), se zaměřuje na otázky týkající se člověka. Zajímá se o vědění, vztah člověka k obci, zákonům a k bohům. Počátek prvního paradigmatu je spjat s filosofií samotnou. K člověku se přistupuje jako k bytosti rozumné a společenské (zoon logon echon, zoon politikon). Člověk přistupuje ke světu odlišně než v mytickém pojetí. Chce být nezávislý na mýtu a náboženství. Člověk jinak uchopuje svět a hledá si v něm své místo, určení. Člověk se cítí autenticky pouze ve společenství druhých a tam, kde vládou zákony obce. Jde o racionální pohlížení na svět a zároveň je jedinec ovlivněn svým okolím. „*To, co umožňuje ono přehlížení, porozumění a zčásti*

*i konstituování světa, je logos.*¹⁸² Vždy jde o náš vztah k logu. Cesta k poznání sebe sama je spojena s pochopením člověka jako mravní bytosti a jeho vztahu k polis. Tím, že jedinec pozná sám sebe, je patrné to, že naslouchá vnitřnímu hlasu, nositeli pravdy, svědomí, hlasu mocnějších sil.¹⁸³ Daimonion je božského původu a je prostředníkem mezi člověkem a bohem. Varuje nás před učiněním něčeho špatného, jedná se o vnitřní impuls, který nás má zadržet v našem jednání. Je to také hlas rozumu. Sókratés je dobře znám, jako mistr dialogu. Prostředkem mezilidské komunikace a sebepoznání je řeč a živý rozhovor. *„Dialog mezi vychovatelem a vychovávaným je nakonec tím hlavním řečištěm, v němž proudí poznávání.“*¹⁸⁴ Sókratés je plně zaměřen na svůj vnitřní život a neusiluje o vědění v obvyklém významu. Hlavním záměrem rozhovoru je otrástit domnělým věděním a ukázat cestu myšlení svému společníkovi. Dialog by měl být založen na otevřenosti všech zúčastněných a měl by vést k hledání pravdy. *„Opravdové hledání pravdy v dialogickém setkání, toto procházení sem a tam, je málem dobrodružným cestováním stezkami neprošlapanými; i bloudění je vlastně příznakem toho, že se hledající opravdově pustil do hledání a že při tom opustil falešné setrvání v původním mínění.“*¹⁸⁵ Společník dialogu najednou pocítí odpovědnost za své jednání, odpovědnost za to, čemu je vystaven. V dialogu se předpokládá *„...přítomnost účastníků a přítomnost toho, co se na ně klade jako nárok a co z pouze přítomných činí hledače – logos.“*¹⁸⁶ Podle Palouše se dialog vztahuje k vysokému nároku smyslu, to utváří jednotu rozmluvy. *„Teprve zvláštní přítomnost logu – smyslu – řeči jakožto nároku nám umožňuje označit rozpravu za dialog. Řekli jsme: zvláštní přítomnost, neboť smysl není přítomen tak, že bytuje mimo jejich vzájemné střetávání, nad jejich otázkami a odpověďmi. Je přítomen jen a jen v odpovědnosti, kterou k smyslu rozhovoru chovají promlouvající.“*¹⁸⁷

Společníkovi klade otázky, na které jde jen stěží odpovědět bez vlastního zamyšlení a životních zkušeností. Vlastní myšlení formuluje otázky, odpovědi a zejména argumenty. Správně přemýšlet znamená i správně jednat. Sókratés apeluje na

¹⁸² PELCOVÁ, N. *Vzorče lidství*. Praha : ISV nakladatelství, 2001, s. 26.

¹⁸³ PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 49-50.

¹⁸⁴ *Tamtéž*, s. 38.

¹⁸⁵ PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : Oikoymenh, 2008, s. 15.

¹⁸⁶ PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 46.

¹⁸⁷ PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : Oikoymenh, 2008, s. 16.

pěstování kritického, konzistentního myšlení a touhy po poznání pravdy. Větší část dialogu je zaměřena na kritiku a vyvracení názorů společníka. V průběhu rozhovoru společník pocítí osobní odpovědnost za proměnu vlastního života a názorů. Uvědomí si skutečnosti, které mu předtím nebyly známé, zůstaly skryté. Společník si uvědomí, že disponuje jistými znalostmi, o nichž předtím pochyboval. Je tím zaskočen a dostává se do konfliktu s původním přesvědčením. To je pozitivní část dialogu. Následuje negativní část rozhovoru, kde se společník utvrdí v tom, že neví, co chtěl vědět. Sókratés má za cíl přiblížit se pravdivým tvrzením a odmítnout ty nepravdivé.

Některá dnešní pojetí výchovy čerpají ze Sókratovy metody. Důraz je kladen na svobodné kladení otázek, které připravují prostor pro diskuzi a rozmanitost názorů. Vychovávaný se učí naslouchat a být otevřený vůči druhým, učí se stát za svými názory.

Sókratés také apeluje na to, aby se lidé starali o svou duši, aby se zabývali tím nejpodstatnějším ve svém životě. Jde o niternou a individuální záležitost, která má člověka vést k vlastnímu zamyšlení, pohybu, k hledání a nalézání pravdy. Pravda jako ctnost je pro člověka nejvyšším dobrem. *„Tak se přece děje výchova: to, co se má péčí uchovávat jako ten nejvzácnější poklad, to niterně autentické, je probuzeno a provokováno k procitnutí a sebeuvědomění; jde o prozření, že LOGOS je zahlédnutelný ZDE, že je v pozorování sebe sama, totiž poznáváním v sobě samém.“*¹⁸⁸ Sókratés upozorňuje, že *„...jeho dialogickou starostí je starost o duši jakožto o to, co je niternou podrobeností člověka logu, či co člověka osvobozuje z pout vnějších vazeb – pýchy, ctižádostivosti, panovačnosti, falešného sebevědomí, touhy po moci, po obdivu a úctě – pro svobodnou odpovědnost sebe sama za pravdivost náhledu.“*¹⁸⁹ Sókratovo pojetí filosofie směřuje k vnitřnímu osvobození a hygieně duše. Dialog představuje sdělení od duše k duši, ne od slova ke slovu. Tazatel je zároveň tím, kdo se ptá sám sebe. Sókrata můžeme nazvat harmonizátorem lidského nitra. Z kosmologické problematiky učinil problematiku antropologickou. Dialog se jeví jako zápas o sebe a svět, odkrývají se skryté a tajemné horizonty. Sókratovým cílem je člověka „probudit“ a vyzvat ho k cestě do vlastního nitra.

¹⁸⁸ PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 44.

¹⁸⁹ Tamtéž, s. 44.

Výchovnému působení má být podle Sókrata podřízen každý, včetně nás samotných. Sókratés nabízel své služby nezávisle na pohlaví, věku, původu, majetku člověka. Vzdělání je celoživotním úkolem. Výchova a vzdělání má být výsledkem samostatné myšlenkové aktivity v průběhu dialogu. V sókratovském dialogu hraje klíčovou úlohu sebevzdělávání a směřuje k posílení sebekontroly, sebereflexe. Vzdělaného a ctnostného člověka charakterizuje celoživotní záměr se neustále vzdělávat. V dialogu vedeném Sókratem zůstává otevřený konec, je na společníkovi, jak situaci vyhodnotí, ale odnáší si poznatek, že má být otevřený jiným tvrzením a nést odpovědnost za své názory. Klíčovým přínosem výchovy u Sókrata je metoda maieutická (porodnická). Člověk je „těhotný“ myšlenkami a Sókratés jim pomáhá na svět.

Výchova by podle Sókrata měla být spojena s touhou po vědění, to je základní předpokladem výchovy. Právě touha po vědění charakterizuje život filosofa. Sókratés se tak stává vzorem pro výchovu a vzdělání, ale také pro evropskou filosofii. Jeho filosofický přístup, myšlení vyvolává touhu poznávat, dosáhnout určitého vědění. Člověk, který se obrátí k filosofii, se rozchází s tradičním pojetím výchovy a vzdělání. Sókratés se orientuje na kritické myšlení, které se neslučuje s jednoduchými odpověďmi. Ukazuje svému společníkovi v dialogu vyšší a obtížnější standard, který již předpokládá určité znalosti, tj. základní myšlenkové dovednosti. Tyto dovednosti charakterizuje samostatné myšlení, umět odlišit podstatné od nepodstatného a být metodologicky vybaven. Sókratova kritická forma myšlení ovlivnila tradiční náboženství, morálku a společenský život v antické obci. Sókratés byl niterně zasáhnut vzděláváním sebe sama, péčí o duši. Zajímal se také o duchovní svět svých společníků v dialogu. Může se zdát, že Sókratovo pojetí výchovy vede pouze k uzavřenému světu jeho filosofování, avšak zároveň utváří vhodné podmínky pro ctnostný, dobrý a šťastný život v pravdě.

2.2. POJETÍ VÝCHOVY U PLATÓNA – PAIDEIA

Antického filosofa Platóna, věrného žáka Sókrata, můžeme označit za zásadní fenomén v oblasti lidské kultury. Jeho filosofické, literární a vědecké dílo je pro celé lidstvo dědictvím. On sám byl učitelem, na začátku 4. století př. n. l. založil

filosofickou školu Akademii. Ta existovala bez přerušení téměř 900 let. Své názory na výchovu vyložil v dialogu Menón a také v Ústavě a Zákonech. Cílem výchovy má být pěstování celistvé, harmonické osobnosti a připravit osobnost k reflexivní práci s názory a zkušenostmi. Platónova výchovná koncepce se zaměřuje na to, aby byly špatné prvky z výchovy odstraněny. Správnou výchovou je výchova filosofická a příkladem dokonalého učitele je pro něj Sókratés, který k nám promlouvá v Platónových dialozích. Výchovný efekt je kladen na vědění totožné s mravností a štěstím. Ideální výchovu nejde oddělit od společnosti, od občanského života. Výchova se má uskutečňovat pomocí nejlepších občanů – vládců-filosofů. Výchova je podle Platóna náročnou činností a je zapotřebí, aby vychovatel i vychovávaný pečoval o svou duši. Právě vzdělání je činností svobodného ducha. Každý jedinec je svým učitelem a pečuje o svou duši pro udržení a zachování celé společnosti. Platónův vliv na evropské myšlení je mimořádný.

V této kapitole se chceme zabývat pojetím výchovy ve smyslu paideia. Platónova filosofie není systematická, ale obrazná. Z vlastní zkušenosti, kdy sám zažil úpadek Athén, se lidí ptá, kde se v nich berou touhy a sny, když žijí v neuspořádané době. Odpovídá, že je to tím, že máme v duši uloženy obrazy dobra, krásy, lásky a harmonie. Odkud jsou tyto obrazy? Jsou ze světa idejí, kde dříve pobývala lidská duše. Slovo idea, řecky eidos znamená obraz. Svět idejí můžeme označit jako svět pojmové jednoty a stálosti. Právě ve světě idejí jsme schopni nalézt pravé bytí. Své učení o ideách Platón vysvětluje na jeskynním mýtu, který je popsán v VII. knize v Ústavě. Představme si, že jsme přikováni a spoutáni zády ke vchodu, odkud k nám proniká světlo. Předměty za vchodem, které u zídky nosí lidé, vrhají na zed' před námi stíny. Ovšem vězňové chodce a předměty nevidí a neznají. Tyto stíny považují za skutečnost. Tyto matné stíny vězňové považují za jedinou a pravou skutečnost. Věci jsou pomíjivé a můžeme o nich mít pouze mínění, ne poznání. Avšak ideje jsou věčné, mimo čas a prostor. Jsou předobrazem skutečnosti. Ideje mají řád a nejvyšší je idea dobra.

Nyní se zaměříme na výchovný moment v mýtu o jeskyni. Představme si situaci, kdy by jeden z vězňů byl z pout vyproštěn, otočil by se a spatřil by chodce, kteří nesou dané předměty. Pocítil by bolest v očích, byl by oslněn. Nemohl by uvěřit, že až nyní vidí skutečnost. Postupně by pozoroval jen stíny věcí. Kdyby se

pak navrátil do tmy v jeskyni, byl by omráčen tmou. Spoluvěžňové by se mu vysmáli, že má vadný zrak. V Platónově podobenství je patrné, že jeskyně je místem, které se jeví našim smyslům. Výstup z jeskyně je jakýmsi vzestup naší duše do světa idejí, k přiblížení se ideje dobra. Touto situací se filosoficky zabývá Radim Palouš. „*Výchova – paideia – znamená však vynoření a – zůstaneme-li u jeskynního podobenství – zásadní obrat; odvrát od toho, co jako běžná situovanost předurčovalo lidské konání, a zároveň orientaci na to, co je v tomto smyslu „nad-situační“, tedy „nad-lidské“.*¹⁹⁰ Víme, že jeskynní mýtus končí návratem vězně do jeskyně. V mýtu se neposkytuje žádné vysvětlení, proč tomu tak je. Je možné, že se vězeň vrací za účelem obrátit na tuto cestu své spoluvěžně. Avšak to z mýtu není patrné. Vychovaný se navrácí. Idea dobra v podobenství o jeskyni je zastoupena Sluncem jako světlem (Agathon). Obrat vězně a cesta za sluncem mohou charakterizovat představu, jak na tom člověk je. Tato situace se podobá každodennímu životu a obstarávání, kdy jsme „...*tedy znejištění ve svých dosavadních všednodenních jistotách, což je (přinejmenším) důležitý počátek výchovného pohnutí.*“¹⁹¹ Tato situace tedy zahrnuje obrat, výchovný prvek. „*Prýští ze zdroje, který je zcela mimo vše, čím člověka zahlcuje a spoutává všednodenní obstarávání (právě toto jsou vlastně pouta, která připoutance orientují jen ke hře stínů, aniž by o své spoutanosti vůbec věděl).*“¹⁹² Výchova jako paideia je paradoxní záležitost. „*Je vystupováním ze situace, v níž zůstáváme! Je tedy vystupováním bez vystoupení! Je rozpoznáváním zdroje ve stínech!*“¹⁹³ Ukazuje nám, alespoň naše zamýšlení nad naší všední situací. Lidé často žijí ve světě bez sebereflexe, žijí ve světě zdání, dostatečně se nezajímají o vlastní bytí. Filosofie a výchova člověku otevře cestu, jak ze světa zdání vystoupit k světu pravdy. „*Paideia je pohyb uvnitř člověka, obrat, metamorfóza lidství, kterou vyjadřuje platonský termín metanoia – obrácení, procitnutí duše. V tomto smyslu je paideia péčí o duši, o to, co udržuje lidskou bytost v kontaktu s pravdou jsoucího, s ideou.*“¹⁹⁴ Paideia dává prostor, můžeme ji označit pojmem scholé – prázdný volný čas, volná chvíle. „*Škola je původně záležitostí ne-děle, chvíle ne-obstarávání, ne-dělání, ne-usilování, povznesení z všednodenního zaneprázdnění k reflexi této*

¹⁹⁰ PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 56.

¹⁹¹ *Tamtéž*, s. 57.

¹⁹² *Tamtéž*, s. 57.

¹⁹³ *Tamtéž*, s. 58.

¹⁹⁴ PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*. Praha : ISV nakladatelství, 2001, s. 29.

*mravenčí připoutanosti. Scholé je příležitostí pro paideia a dostavuje se jako dar, jako průnik slunce do temnot, v nichž se člověk pohybuje.*¹⁹⁵ Podle Radima Palouše paideia nemá žádný ze znaků moderní výchovy. V Platónově pojetí výchovy se nesetkáváme s vychovatelem, člověkem, který má za úkol formovat druhého člověka. Nejde o vztah starší – mladší, nevzdělaný – moudrý. Celé výchovné zaměření je zakryto tajemstvím. Cílem je obrat člověka k celku, ke zrodu obce. *„Výchova je tak přípravou každé lidské bytosti i zrodem vztahu k jsoucnům vůbec a v neposlední řadě k tomu jsoucnu, které se nazývá polis.*¹⁹⁶ Slovy delfské věštírny, člověk pozná sám sebe, pokud vystoupí z odloučení, stane se aktivním a činným ve věcech obce.

2.3. KŘESŤANSKÉ EDUCATIO

Středověké myšlení přineslo závažné změny v systému výchovy a vzdělávání. Tyto změny jsou spojeny s křesťanstvím, které oproti antickému modelu vzdělávání znamenaly podstatný obrat. Změnu pocítujeme již v raném stadiu křesťanství. Římská výchova se zaměřovala na praktické využití poznatků, vzorem byl člověk, který je přínosný v oblasti veřejné správy, např. právník, rétor. Je zde patrné zaměření na pozemský a praktický život.

Výchovný rozměr člověka jako imago dei je zakotven v situaci, která se liší od Platónova pojetí dualismu těla a duše. Tělo již není pojímáno jen jako schránka duše. Biblicky založený člověk pojímá tělo a duši jako celek, jako jednotu. Pedagogický rozměr se nám ukazuje v tom, že lidské zkušenosti jsou nepřenositelné. Každý si vše musí zažít na „vlastní kůži“. Rodičovské rady a varování jsou přínosné, ale pro mladého člověka, který touží poznávat, jsou v dané chvíli bezvýznamné. *„V biblickém kontextu je výchova vyhrazena bohu, ten člověka stvořil, pečuje o něj, vychovává ho, trestá, odměňuje, zkouší i ochraňuje. Vztah boha a člověka je analogický vztahu rodiče ke svému dítěti, mistra ke svému žákovi, strážce k ochraňovanému.*¹⁹⁷

¹⁹⁵ PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 59.

¹⁹⁶ *Tamtéž*, s. 62.

¹⁹⁷ PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*. Praha : ISV nakladatelství, 2001, s. 45.

Ježíšovo učitelské postavení přistupuje k mužům i ženám bez rozdílu, mizí věkové rozdíly, nezáleží na sociálním postavení. Z tohoto pohledu přistupuje křesťanství ke svým žákům jako k mladým i starým, bohatým i chudým. Křesťanství je lidové náboženství (*Vulgata, vulgus* – lid) a je tu pro nás (*kata tós*). Toto je nový výchovný přístup. Jde o vzájemný a láskyplný dialog člověka s Bohem. Bůh oslovuje člověka. Křesťanství je provázáno láskou ve smyslu *agapé*, všichni jsou bratři a sestry. Miluj všechny kolem, všichni jsou synové boží. Náboženství je dějinné, kultem se stává historická událost. Náboženství má čas lineární, zahrnuje počátek, změnu, vývoj. Jedná se o „...*lidský čas, čas naplněný významy, čas očekávání, čas setí, čas sklizně, čas plodů, čas odpočinku, čas boje.*“¹⁹⁸

Ježíš nabádá ke změně myšlení – *metanoia*. Apeluje na své žáky, ať se změní, ať jsou lepší, ať utváří dějiny. Dobře žije ten, kdo žije pro budoucnost, kdo se jí otevírá. Člověk se člověkem nerodí, ale postupně stává. Ježíš byl identický s tím, co hlásal. Jedná se o identitu činu a řeči. Jediná možná výuka je příkladem. Židovsko-křesťanská tradice pojímá člověka jako *imago dei*, tedy jako obraz boží. Člověk a svět je stvořen Bohem. Člověk žije v úzkém vztahu s Bohem a je spolupracovníkem božím – *synergoi*. „*Člověk je určen vztahem obrazu ke svému pra-obrazu, ke svému pra-vzoru.*“¹⁹⁹ Společným cílem je vědění o dobru a zlu, vycházející z prvotního hříchu, a spoluúčast na božím úkolu. To, co je odlišné, je hříšnost, smrtelnost a omylnost. Bohu jsme blízko, ale paradoxně i daleko, s tím je spojeno nebezpečí lidské existence. Svě možnosti a meze objevuje člověk tím, že je překračuje, zkoumá.

V Novém zákoně se setkáváme s evangelií (*eu-* dobrý, *angelion* – zpráva). Tato dobrá zpráva nám říká, že na svět přišel Spasitel, tento Syn je Ježíš z Nazaretu = Kristus. Kristus nám oznamuje příchod království božího hlásaného. Toto království máme na dosah, nemusíme na něj čekat, ale musíme se pro něj zásadně změnit. Království boží je Tvoje věc. „*Svatý Augustin rozuměl výchovou úkol vyvádět člověka, jehož život (bytí) byl stvořen Stvořitelem, z pokleslé hříšnosti k pokornému nahlédnutí jeho uvadlosti a k usilování plnit smlouvu, která je Bohem nabízena. Není to cesta k dokonalému státu, nýbrž do království Božího. Educare znamená přivádět*

¹⁹⁸ *Tamtéž*, s. 42.

¹⁹⁹ *Tamtéž*, s. 41.

na cestu následování Krista. ²⁰⁰ Biblický člověk má úctu ke světu, k Bohu a cítí zodpovědnost za stvořený svět, má touhu o něj pečovat.

Zaměříme se nyní na křesťanské pojetí výchovy jako *educatio*. Palouš v knize Čas výchovy uvádí, že latinským ekvivalentem pro *paideia* je *educatio*. Má zde na mysli „vy-vádění“ již odpoutaného z jeskyně. Jde o životní vykročení z uzavřené pozemského světa k otevřenosti světa nadpozemského, jakožto cesty budoucí. Z křesťanského hlediska je Starý i Nový zákon jednoznačně oddán člověku a Bohu. Zabývá se jejich vzájemným vztahem. „Člověk není úkolem sebe sama, za sebe je odpovědný Bohu.“²⁰¹ Bůh vyzývá své následovníky, aby se zamysleli nad pravým smyslem bytí ve světě. „Žít sice v úzkosti a strachu, v potu a strádání, přijmout však a držet spásnou smlouvu nabízenou Stvořitelem. Adam s Evou nebyli zavrženi, byli pouze posláni na strastiplnou cestu, kterou – jestliže na ní oni a jejich potomci neztratí svého Boha – Otce – je On dovede znovu do blaženosti svého království.“²⁰² Tuto skutečnost můžeme přirovnat opět k dnešní situaci. Jde o výchovnou událost od každodenního obstarávání k odpovědnosti za spásu tohoto světa. Jde o cestu k pravému lidství. V rámci výchovy v křesťanské tradici je základním posláním výchovy obrat, konverze, proměna. Jde o změnu základního postoje k sobě samému a ke světu v rámci výchovného procesu. Pouze v hlubokém a radikálním přemýšlení může dojít k obrácení a proměně lidské existence – metanoia, ta je pak v rozporu s životem upadlým, samozřejmým, povrchním. Myšlenka obratu se zbavuje racionálního přístupu a člověk uposlechne své niterné myšlenky a bytí. Je to cesta k transcendentní oblasti Já, k porozumění péče o duši, k vlastnímu bytí. Když přijmeme obrat jako myšlenku pravdy, jsme na cestě k novému životu v pravdě. Člověk následně přechází z nebytí do bytí a směřuje k věčnosti a spáse, ke svému určení a naplnění. Myšlenka obratu „...je v tomto smyslu opět záležitostí nedělní, přijetím smlouvy, obratem člověka k Bohu – Otci, Stvořiteli, Pánu. Je záležitostí svatou, sváteční – proti „zapomenutosti“ všedního dne.“²⁰³

²⁰⁰ PALOUSH, R. *Čas výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 65-66.

²⁰¹ *Tamtéž*, s. 64.

²⁰² *Tamtéž*, s. 64.

²⁰³ *Tamtéž*, s. 65.

2.4. KOMENSKÉHO FILOSOFIE VÝCHOVY V MYŠLENKÁCH JANA PATOČKY

Chceme-li ukázat nástin filosofie výchovy u Patočky, musíme zmínit filosofii výchovy Jana Amose Komenského. V nepříznivé době, kdy Patočka nesměl přednášet a působit na univerzitě, obrací svou pozornost ke zkoumání a analýze Komenského děl a filosofie. Avšak tato práce pro něj nemá charakter pouhého obstarávání, ale tato práce má pro Patočku hlubší smysl. Tento smysl charakterizuje niterný zájem o výchovu a vzdělání. Patočka Komenského obdivoval jako filosofa, který filosoficky pojímá problematiku výchovy. Patočka se otázkami výchovnými zabýval mnohem dříve než se začal filosoficky zabývat Komenským. Svědčí o tom spis *Filosofie výchovy* z let 1938-1939.

Patočkovo komeniologické dílo je impozantní svým rozsahem. Patočka se Komenským zabýval 30 let. Přistupuje ke Komenskému dílu fenomenologicky. Fenomenologické myšlení a přístup dovedly Patočku „k věcem samým“. Nadhled a přemýšlení v širších souvislostech směřují Patočku k posouzení problému jako celku a zároveň jeho částí. Niterné zaujetí otázkami výchovy a vzdělání přivedly Patočku ke Komenskému. Specifická analýza Komenského díla překračuje hranice komeniologie a je přínosem pro dějiny evropského myšlení. Patočka se jako první snaží Komenského dílo pojmut filosoficky. Filosofie se zabývá bytostnou podstatou, řeší problémy, které se bytostně týkají člověka. Patočka se snažil o filosofický výklad. Byl k sobě velmi kritický, tato skutečnost se projevila v myšlence, že „dnes je zapotřebí nového Komenského“. Podrobil proto analýze didaktické a pansofické spisy. Přistupuje ke Komenskému jako k filosofovi, pedagogovi a teoretikovi výchovy. Všechny tyto přístupy se vzájemně prolínají. Upozorňuje na to, že Komenský byl první, kdo sjednotil filosofii s výchovnou naukou. Patočka pojímá dílo Komenského jako celek, jednotu vědění. Výchovná nauka je založena na myšlence harmonie, analogie, paralelismu. Výchova a vzdělání jsou zde promyšleny z hlediska hlavních pojmů a problémů. „*Cílem Komenského*

*pojetí výchovy a vzdělání je obrat k duchovnímu životu, překonání přílišné egocentričnosti a otevření se celku veškerenstva.*²⁰⁴

Svět se v době Komenského nalézá v krizi, je otřesen třicetiletou válkou a chybí mu řád a jednota. Důsledkem této proměny je změna postoje člověka ke světu. Soudobé myšlení je ovlivněno novověkým rozvojem vědy a matematické přírodovědy. Komenského výchovná soustava potřebuje přírodu živou, na které lze budovat lidské paralely. Příroda mechanická je pro Komenského nepřijatelná. Svět Komenského popisuje jako labyrint. Motiv labyrintu charakterizuje nepravé lidství, avšak poukazuje ke skutečnému stavu lidstva. Komenského odpovědí na krizi je program výchovy. Právě výchova je klíč ke světu a svět je světem výchovy. Komenského slovy je zapotřebí vševědy a vševýchovy, pouze to může být cestou k všenápravě věcí lidských. Tuto reformu pojal jako univerzální a filosofický projekt, kde je náprava chápána i v duchovním smyslu. Výchova je vyvedení z labyrintu, příležitostí, jak vyvést člověka z bloudění. Základními pojmy jsou emendatio – náprava a reparatio – obnova. Všichni budou přizváni k všeobecné poradě, všichni lidé se budou moci účastnit obnovy světa. Tato reformace musí být „...skutečně univerzální, musí náprava postihovat vztah člověka k jsoucnu po všech třech jeho základních stránkách, tedy jako jsoucno reálné, pojmové i slovní. První vztah postihuje pansofie, druhý pampaedie a třetí panglottie. Ze všech těchto částečných reforem je nyní třeba vyvodit celkové praktické závěry, jejich celkovou harmonii.“²⁰⁵

„Tento dějinný proces, na němž spolupracovat je svrchovaným lidským úkolem, je nyní procesem zlidšťování, humanizace, zastavování nelidskosti smazáním minulosti, zavedením vzájemné snášenlivosti a vzájemným usmířením všech lidí.“²⁰⁶

Výchovu zde můžeme nazvat kosmickou. Jedná se o výchovu jako podstatu světového procesu a cílem je přivést člověka do souladu s všeobecným řádem věcí, ukázat mu jeho místo v celku světa a dovést ho k pravdě bytí.

Idea humanizace člověka je hlavním filosofickým tématem Komenského filosofie výchovy. Jedná se přivedení člověka k sobě a má v člověku naplnit lidství. A právě škola je dílnou lidskosti. Člověk musí vyvíjet „aktivní snahu o nápravu sebe

²⁰⁴ PRÁZNÝ, A., SCHIFFEROVÁ, V. Úvodem. In: *Pojetí světa v díle Jana Amose Komenského*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2009, s. 7.

²⁰⁵ PATOČKA, J. Filosofické základy Komenského pedagogiky. In: *Komeniologické studie I*, Praha : Oikoymenh, 1997. s. 219-220.

²⁰⁶ *Tamtéž*, s. 222.

a světa.²⁰⁷ Výchova musí být univerzální, pro všechny bez rozdílu, všichni se musí účastnit. Je zapotřebí, aby výchova měla jednotný smysl a obsah. „*Proto mají všichni nějak aspoň in nuce poznat všecko; výchova musí na různých stupních z různých hledisek v různém prohloubení podávat vždy týž kosmický celek a jeho smysl, smysl jeho kroužení v sobě, kterým je láska, otevřenost, odevzdání se, harmonie.*“²⁰⁸ Komenský používá slovo pan (vše) a tím naznačuje, že vševýchova a všenáprava je pro všechny a týká se všech oblastí lidského vědění. To je poukaz k celkovosti. Podle Patočky „...odkrývá se lidskost Komenského jako obrovitý projekt získat člověka vůbec pro otevřenost, otevřít jeho duši pro nápravu věcí lidských, zasadit do něho touhu odevzdat se, aktivně sloužit i obětovat se dovršování souladu všech věcí, reformě všech věcí lidských, a v tomto odevzdání teprve najít sebe.“²⁰⁹ Lidskost není pojímána jako fakt, něco daného. Právě v lidskosti samé se objevuje možnost, jak být lidským tvorem. Klíčem k lidskosti je jediné výchova.²¹⁰

2.4.1. KOMENSKÝ A OTEVŘENÁ DUŠE

Ve stati *Jan Amos Komenský a dnešní člověk* se Patočka zamýšlí nad tím, zdali je pro nás myšlení Komenského stále aktuální a jak může oslovit dnešního moderního člověka. Patočku především oslovila Komenského myšlenka humanizace člověka a pojetí lidskosti. Avšak tomu odporuje dnešní doba, ve které se lidé často ani nezamýšlejí nad svým lidským údělem. „*Doba, kterou žijeme, je situací krize, a to na úrovni hlubší než může zachytit a pojmenovat reflexe změny politických režimů.*“²¹¹ Patočka konstatuje, že v 19. a 20. století, které paradoxně označujeme stoletími výchovy, „... je člověk výchovou opuštěn tak, že lze bez nadsázky říci: nikdy nebyl člověk bytostí tak nevychovanou, tak vnitřně neukázněnou, tak přenechanou hře instinktů, tradic, společenských tlaků jako dnes.“²¹² Komenského doba byla také obdobím krize, válek, rozvíjela se novověká přírodověda a zároveň se

²⁰⁷ PATOČKA, J. Lidskost Komenského. In: *Komeniologické studie III*, Praha : Oikoymenh, 2003, s. 487.

²⁰⁸ *Tamtéž*, s. 488.

²⁰⁹ *Tamtéž*, s. 489.

²¹⁰ SCHIFFEROVÁ, V. Nový obraz Komenského, o komeniologické koncepci Jana Patočky. In: *Filosofický časopis*, 2007, č. 3.

²¹¹ PINC, Z. *Fragmentsy k filosofii výchovy*. Praha : Oikoymenh, 1999, s. 73.

²¹² PATOČKA, J. Jan Amos Komenský a dnešní člověk. In: *Komeniologické studie II*, Praha : Oikoymenh, 1998, s. 355-356.

ve společnosti projevila duchovní vyčerpanost a dobová únava. Reakcí na tuto situaci byla Komenského náprava, která je možná výchovou. Je zapotřebí obratu, tak se člověku naskytne možnost rozumět světu i sobě samému. Tento obrat můžeme ztotožnit s Patočkovým třetím životním pohybem a koncepcí otevřené duše. Tento pohyb míří k pravdě, k setkání se sebou samým. „*Jde o to, abych se viděl v nejvlastnější lidské podstatě a možnosti, ve svém pozemšťanství, které je zároveň vztahem k bytí a universu.*“²¹³ „*Tento „obrat“ k pravdě patří k podstatě výchovy a umožňuje teprve člověku pochopit sebe sama nikoli v egocentrické uzavřenosti, ale excentricky jako otevřenost světu.*“²¹⁴

Dnešní situace je obdobná s Komenského dobou politických převratů, pokleslosti mravního řádu, které stojí v cestě lidské přirozenosti. Patočkova interpretace Komenského souvisí také s jeho filosofickým myšlením. Patočkovo pojetí krize je spojeno s rozvojem vědy, kdy již člověk nežije v jediném, pravém, přirozeném světě, ale náš svět se stává odvozeným, vědeckým. Svět, ve kterém žijeme, je ovládán technikou. Důsledkem je převrácení lidských hodnot, rozpad morálního řádu a vznik konzumní (masové) společnosti. Oba dva se snaží tento svět napravit, přivést na správnou cestu. Oba dva touží po cestě od zdání k bytí, od mínění k vědění, od nepořádku k řádu. Komenský volí výchovu, Patočka zdůrazňuje péči o duši. Právě v tomto Patočka vidí starý motiv antické filosofie, která pojímá výchovu jako péči o duši. Celé komeniologické bádání Patočky obsahuje motiv světa jako celku, jeho krize a možné nápravy. Patočka zdůrazňuje, že je zapotřebí změna postoje, přístupu. Touto možností je výchova k filosofii, která by měla rozumět světu jako celku. Patočka rozumí výchově jako transcendenci, kterou ve spojitosti s Platónem označuje péčí o duši a výchovu jako paideia. Pouze výchova směřující k péči o duši dokáže překonat krizi doby, do níž byl člověk vržen moderní vědou a ztrátou svobody. Svět, ve kterém žijeme, je nejednotný, nepravý a falešný. V díle *Labyrint světa a ráj srdce* upozorňuje Krámský²¹⁵ na to, že toto dílo není běžným příběhem. Od čtenáře se očekává jakási spolupráce, čtenář má být přiveden na cestu obratu a proměny. Jde o vymanění se z vlivů, které ohrožují duši a škodí jí. Patočka

²¹³ PINC, Z. *Fragments k filosofii výchovy*. Praha : Oikoymenh, 1999, s. 74-75.

²¹⁴ *Tamtéž*, s. 75.

²¹⁵ KRÁMSKÝ, D. Platónská a Heideggerovská východiska Patočkovy fenomenologické interpretace Komenského světa. In: PRÁZNÝ, A., SCHIFFEROVÁ, V. *Pojetí světa v díle Jana Amose Komenského*, Pardubice : Univerzita Pardubice, 2009, s. 169-180.

tuto situaci označuje jako „... *zde zmatek čiré světskosti, tam pravda duchovního bytí.*“²¹⁶ Nyní ve zkratce k samotnému dílu. Poutník chce náležitě prozkoumat a poznat skutečné okolnosti života. Než si vybere povolání pro život, dostává na tuto nelehkou cestu dva pomocníky, Všežvěda-Všudybuda a Mámení. Všežvěd je charakterizován jako drzost Mysli a Mámení jako zdání a mínění. Díky jejich působnosti se poutníkovi jeví svět jako zdání. Komenského poutník poznává svět, ale jeho nepravou stránku. Touží poznat svět skutečný.

Patočka ve stati *Komenský a otevřená duše* shledává jistou podobnost s Platónovým podobenstvím o jeskyni. „*I v Komenského Labyrintu je něco, co odpovídá oněm poutům, totiž uzda, která badateli jakoby sama od sebe vjede do úst a kterou drží v ruce Všežvěd; a brýle mámení, které jsou badateli nasazeny na nos, ovšem poněkud křivě, a znemožňují mu vidět světlo jako vězňům v Platónově jeskyni.*“²¹⁷ Ani poutník v labyrintu světa, ani spoutaný vezeň nejsou schopni vidět skutečnou pravdu. Krámský k labyrintu, k Platónově jeskyni ještě přidává podobenství o Slunci, ve kterém je možnost obratu (metanoia). Jde o obrat k ideji dobra. S ideou dobra je spjata péče o duši. Jak ovšem přivést lidi na cestu k dobru, k péči o duši? „*Jak jinak než právě otevřeným dialogem, společným hledáním pravdy! To jsou přece ony momenty, na nichž musí spočívat a které musí v sobě odrážet i samotná výchova.*“²¹⁸

Krámský zde poukazuje na jistou podobnost zraku. V labyrintu jde o „...*naléhavost obratu člověka k dobrému, respektive o snahu napravit jej. Jde o nápravu „zraku“, který není jasný a čistý, který není s to vidět jiné než to marné a nepodstatné – jen stíny skutečného. Platónův zajatec je tím, komu je umožněno se „vyprostit z pout“. Podobně výsadní pozici má i Komenského poutník, který u Brány osudu prosí, zda by si mohl, dříve než mu bude nějaký osud losem přiřčen, svět a rozmanité lidské osudy prohlédnout.*“²¹⁹ Jistý rozdíl ale spatřujeme. Vězně v jeskyni můžeme pojímat jako toho, kdo zastírá světlo a je pasivním. Naopak průvodci Všežvěd a Mámení odvracejí ze života napětí. Vše berou lehkovážně. Jsou pohybliví,

²¹⁶ PATOČKA, J. Komenský a otevřená duše. In: *Komeniologické studie II*, Praha : Oikoymenh, 1998, s. 342.

²¹⁷ *Tamtéž*, s. 342.

²¹⁸ KRÁMSKÝ, D. Platónská a Heideggerovská východiska Patočkovy fenomenologické interpretace Komenského světa. In: PRÁZNÝ, A., SCHIFFEROVÁ, V. *Pojetí světa v díle Jana Amose Komenského*, Pardubice : Univerzita Pardubice, 2009, s. 171.

²¹⁹ *Tamtéž*, s. 171-172.

což však způsobuje, že poutníka klamou, jak můžou. „*Pohyblivost je prázdná a nicotná. Je to neustálé odskakování, zevlování na všechno bez věčné účasti na ničem. Toto odskakování mu zároveň znemožňuje setkat se s nicotou; chybí mu též měřítko, tím i každá možnost zkoumat pravé bytí věci; a tam, kde se věc zahlédne, zaskakuje mínění, otupené zvykem a tlachem, jako instance výkladu a „porozumění“.*“²²⁰

Zaměříme se na fenomenologické hledisko celého problému. Poutník má nasazeny brýle křivě a díky tomu může srovnávat určité skutečnosti. Jde o to, jak se nám věci jeví. V životě samozřejmém, každodenním vidíme věci bezprostředně jako jsoucí. Přistupujeme k nim s určitou bezprostředností a naivitou. Nerozumíme bytostným souvislostem, protože na ně nezaměřujeme pozornost. Tato povrchnost a zaslepenost nás dovádí k tomu, „... *aby člověk nezahlédl nebytí; neboť prázdnota, nicota a nepravda jsou právě to, co podle jejich démonického úmyslu nesmí být spatřeno ve své nicotě a nepravdě.*“²²¹ Nepravda a nicota zakrývají především konečnost člověka. Člověk se chová, jako by se ho smrt netýkala, a tak se po ní výslovně neptá. Podle Krámského jsme odstřiženi od reflexe našich činů a následného jednání. Tím, že jsme ztratili tuto schopnost reflektovat, stále více se „...*zapléáme do světa. Stáváme se stále zaujatějšími – zajatí bezprostředními obstarávkami.*“²²² Obstarávání je spojeno s praktickými cíli. „*Uvolněná zvědavost nechce však vidět proto, aby viděnému rozuměla, tzn. aby se stala bytím k tomuto viděnému, nýbrž pouze proto, aby viděla.*“²²³ Toto vidění není pravdivé.

Podle Krámského je zajatec v jeskyni ovlivněn nejenom drzostí mysli, ale také pouhým zvykem. „*Ten, kdo si již přivyknul na noc bezprostředně jsoucího, není s to vidět jiné. Zvyk mu v tom brání.*“²²⁴ Toto poznání je plné bolestí a útrap, dokud si nezvykne na novou situaci, skutečnost. „*Tendence k přivykání činí osvobozeného stále znovu zajatcem.*“²²⁵ Povede-li se zajatci či poutníkovi osvobodit, je schopen o této situaci zvyku přemýšlet a uchopit své nepoznané možnosti prostřednictvím

²²⁰ PATOČKA, J. Komenský a otevřená duše. In: *Komeniologické studie II*, Praha : Oikoymenth, 1998, s. 342-343.

²²¹ *Tamtéž*, s. 343.

²²² KRÁMSKÝ, D. Platónská a Heideggerovská východiska Patočkovy fenomenologické interpretace Komenského světa. In: PRÁZNÝ, A., SCHIFFEROVÁ, V. *Pojetí světa v díle Jana Amose Komenského*, Pardubice : Univerzita Pardubice, 2009, s. 171.

²²³ *Tamtéž*, s. 173.

²²⁴ *Tamtéž*, s. 174.

²²⁵ *Tamtéž*, s. 175.

přesahu, transcendence. Společným cílem vězně i poutníka je starost a zejména péče o duši. Upření k obstarávání nás zavádí do světa, který je labyrintem.

Když poutník pozná pravou podstatu světa, je znechucen a zklamán. Jeho naladěnost charakterizuje situaci, do které je vržen. Díky své naladěnosti rozumí sobě a odkrývá svou lidskou existenci. Naladěnost můžeme označit jako situaci starosti. Až nyní pochopí problém jako celek, v tomto okamžiku si uvědomí smysl celého problému. „Zaznívá hlas, který ohlašuje v nicotnosti základní propasti nový počátek, který z nicoty světa vede ke kladu bytí.“²²⁶ Zrak poutníka je očištěn a zjevuje se mu pravá podstata světa. Brýle Mámení jsou nahrazeny brýlemi Pravdy.

S koncepcí přirozeného světa souvisí Patočkovy zamýšlení se nad duchovním životem – je to péče o duši. Duše zde není pojímána v tradičním metafyzickém pojetí, ale jako lidské vědomí, podílející se na podstatě světa. Patočkova koncepce duše uzavřené a otevřené nám nastiňuje krizi doby, nalézá řešení a ukazuje vysvobození z ní. Jedná se zde o analogii Patočkova vědeckého a přirozeného světa. Právě u Komenského nachází počátky uvažování o duši otevřené. Uzavřená a otevřená duše tvoří protiklad. Uzavřená duše je charakteristická pro novověké myšlení, je to duše autonomní, uzavřená a svobodná. Je uzavřená sama v sebe a díky své uzavřenosti se může setkat pouze sama se sebou. Toto paradigma můžeme nazvat Mechanos. V období starověku i středověku byl člověk celkem tohoto světa, tvořil nedílnou součást. V novověku se tento pohled mění a člověk se dostává do pozice nezaujatého diváka. Svět se pojímá jako fungující stroj a člověka z tohoto světa vytěsňuje.²²⁷ Patočka nazývá uzavřenou duši vrcholem světa.²²⁸ Svět se jeví „...jako labyrint, místo, kde můžeme zabloudit a ztratit se, jak se na tom shodují Bacon, Komenský i Descartes.“²²⁹ Descartes je úzce spjat s novověkým myšlením a zastává zásadu všeobecného pochybování (de omnibus est dubitandum), tzn. z faktu myšlení usuzujeme bytí. Je zapotřebí pochybovat o materiálních věcech, našich smyslech, které nás mohou klamat, ale zejména o triviálních věcech. Díky této skepsi Descartes dospěl k tomu, že člověk nemůže pochybovat o tom, že pochybuje, myslí. Když

²²⁶ PATOČKA, J. Komenský a otevřená duše. In: *Komeniologické studie II*, Praha : Oikoymenh, 1998, s. 344.

²²⁷ PROKEŠOVÁ, M. *Dítě v nás*. Ostrava : Repronis, 2009, s. 61.

²²⁸ PATOČKA, J. Komenský a otevřená duše. In: *Komeniologické studie II*, Praha : Oikoymenh, 1998, s. 338.

²²⁹ PELCOVÁ, N. *Vzorče lidství*. Praha : ISV nakladatelství, 2001, s. 51.

připustím tuto skutečnost, je jasné, že „někdo“ pochybuje, „někdo“ myslí. To, že myslím, je předpoklad existence já, jedná se sebejistotu myslícího subjektu. Descartův systém je dualistický. Jedná se o res extensa – nemyslící tělesnou substanci s atributem rozprostraněnosti. Res cogitans označuje rozprostraněnou duchovní substanci s atributem myšlení. V člověku se sejdou, on je jejich jednotou. Člověk nejenom myslí, ale má tělo. Celý tento systém zaštiťuje nekonečná substance Boha. Descartes používá exaktní rozum matematický, vše chce podrobit skepsi, zaměřuje se na logickou přesnost. Novověké racio je pojímáno jako vlastnictví a majetek člověka.²³⁰ „Racio se obvykle používá ve smyslu orgánu všeobecně závazného poznání. Racionalita je pak něco, co patří do rámce vědění. Vědění jakožto racionální je ale vědění objektivní nebo objektivizující.“²³¹ Svět je rozdělen na subjekt-objektové schéma. Descartes duši uzavírá do nitra subjektu, Komenský naopak pojímá duši člověka jako otevřenou. Komenský sice duši otevírá, ale nezohledňuje skutečný vědecký pokrok, s vědou pracuje selektivně a ocitá se nechtěně na okraji dění. Komenský odmítá moderní pojetí přírodovědy, chce přírodovědu založenou na metafyzických základech. Podle Komenského mechanická přírodověda nenabízí nic celkového. Komenský touží po celku světa, nechce vycházet geometrického rozumu, odmítá subjekt-objektový rozvrh světa. Značný rozdíl mezi Komenským a Descartem spatřujeme v rozdílném pojetí rozumu. Descartes označuje rozum jako princip správnosti. Avšak rozum u Komenského je pojímán jako pomocný orgán vůle, hlas svědomí jako instance duchovní činnosti člověka, směřující k pochopení skutečnosti. Podle Patočky je rozum pojímán jako aktivní chápání, kladení otázek a zodpovídání, především jde o rozum, který rozumí sám sobě (porozumění). Tato racionalita je založena na možném obratu člověka. Rozum je podle Patočky u Komenského pojímán „...jako síla mezi silami jedné celé, v celek universa – včetně Boha – zapojené a vpletené duše, která si má teprve zajistit své správné postavení v celku a v tomto zajištění se udržet.“²³²

²³⁰ PATOČKA, J. Komenský a otevřená duše. In: *Komeniologické studie II*, Praha : Oikoymenh, 1998, s. 339.

²³¹ PATOČKA, J. 70. Dopis 3/71, Jan Patočka Klausu Schallerovi, 19./20.1.1971, bez udání místa. In: *Korespondence s komeniologií II*, Praha : Oikoymenh, 2011, s. 175.

²³² PATOČKA, J. Komenský a otevřená duše. In: *Komeniologické studie II*, Praha : Oikoymenh, 1998, s. 339.

Descartes odvrhl člověka z otevřenosti do uzavřenosti, do samoty. Každý z nás je charakterizován subjektem sám v sobě, jsme opuštěni, cítíme se odsouzeni k věčné samotě. Rozum slouží jako nástroj, prostředek k verifikaci, experimentům, k jasným výsledkům. Hlavními úkoly uzavřené duše je „...ovládání, zmocňování a přivtělování.“²³³ Uzavřená duše ukazuje na naše pojetí přítomnosti. Jedná se tedy o odcizení pravému lidství. Komenský i Patočka jsou kritikové odcizeného a moderního způsobu života.

Duše je principem života, niterným bytím a vědomím sebe sama. Jedná se o nekonečnou vnitřní strukturu, o jedinečnou vnitřní identitu člověka. Patočka chápe duši v její schopnosti vidět, rozlišovat. Důležitým úkolem člověka je starost o svou duši, o vlastní já. Pouze otevřená duše je nakloněna bytí, bohu a transcendentnímu přesahu. Duše má schopnost vidět celek i jeho jednotlivé části. Jde o protiklad věčného a časového. Pouze ve vztahu k druhým lidem dotváří své lidství. Pojetí otevřené duše je spojeno s křesťanskou naukou, nezapomínejme, že Komenský byl křesťansky založený člověk. U křesťansky orientované duše je důležitý přesah, ona transcendence. Je v interakci s Bohem, tomu se člověk musí „... otevřít a podrobit svou duši něčemu vyššímu.“²³⁴ Patočka poukazuje na postavení a osud lidské duše pomocí motivu labyrintu, kde je patrné „... sebezachycení otevřené duše.“²³⁵ Labyrint zde vystupuje jako uvědomění si nicoty a prázdnoty světského žití. Pouze opravdová výchova je univerzálním východiskem z labyrintu zbloudilého světa. Tato výchova má jiný rozměr, je to otevření se a vydání se pečovat a chránit. Otevřená duše je také konečná, překračuje a odevzdává své bytí – jako Bůh. V dílech Labyrint světa a ráj srdce a Hlubina bezpečnosti „... je však možno nalézt rovněž metafyzickotheologický výklad této základní zkušenosti, neboť bohostředný rozum, vedení Ježíšem, se pokládá za schopný zakusit celistvý smysl života.“²³⁶ Poznání je zde pojímáno jako důležitý úkol, jde o začlenění člověka do Božího řádu v souvislosti s výchovou a nápravou. Patočka poukazuje na začátek této myšlenkové cesty u Komenského a zaměřuje se na jeho encyklopedii Divadlo veškerenstva věcí. Komenský se encyklopedismem inspiroval u Alsteda. Tato Komenského

²³³ *Tamtéž*, s. 337.

²³⁴ *Tamtéž*, s. 339.

²³⁵ *Tamtéž*, s. 340.

²³⁶ *Tamtéž*, s. 340.

encyklopedie není pouhý souhrn vědění a poznatků, ale především má upozorňovat na to, že jsme se odcizili pravému řádu. Tak jako příroda je ovlivněná myšlenkou harmonie, tak „... encyklopedie má lidem tuto harmonii představit před oči, aby ji sami uskutečňovali ve svém životě.“²³⁷ Cílem je poukázat na nepravý a skutečný názor na svět. Patočka tuto situaci charakterizuje jako směr od zdání k pravdě, „... zde zmatek čiré světskosti, tam pravda duchovního bytí.“²³⁸ V okamžiku, kdy člověk rozpozná pouhé zdání, je vržen do propasti. Do této situace je otevřená duše sama sebou. Patočkovými slovy nyní je na řadě obrat záchrany. „Zaznívá hlas, který ohlašuje v nicotnosti základní propasti nový počátek, který z nicoty světa vede ke kladu bytí. Toto pravé bytí pro Komenského je zároveň opravdové jsoucno, nejvyšší jsoucno, pravý bůh.“²³⁹ „Podstatou výchovy je přivést dozrávajícího, tj. osamostatňujícího se člověka k základní krizi lidského života – přivést jej k „obratu“, k obrácení od subjektivní (instinkty a tradicí dané) vázanosti, subjektivního chápání situace (může se jednat i o veřejně –subjektivní chápání) k pochopení lidského privilegia pravdy ve smyslu a subjektivní otevřenosti.“²⁴⁰

Ovšem takového obratu člověk není schopen. „Tento obrat ke kladu, základ nového života, nového a pravého světového řádu, odkrytí zároveň spolehlivého a radostného životního smyslu dochází uskutečněním díky božskému vůdci.“²⁴¹ V Hlubině bezpečnosti je motiv otevřené duše vykládán jako bludnost člověka (jinudost). Důvodem této bludnosti je samosvojnost člověka, který je zahleděn do sebe a touží být středem pro sebe i pro ostatní. Tato zkušenost odkrývá „... základní opozici myšlenkového světa Komenského vůči moderní snaze o poznání.“²⁴²

Otevřenou bytost určuje pohyb transcendence, zájem o celek a pravdu bytí. Patočka zaujímá stanovisko, že cestou z krize může být jedině obrat celé duše. Jedná se o duchovní obrat, charakterizovaný duchovním světlem rozumu.²⁴³ Zde můžeme najít smysl výchovy. Jde o obrat jedince od subjektivní uzavřenosti k otevřenosti vůči celku veškerenstva. „Je tedy nanejvýš zapotřebí nové duchovnosti; je zapotřebí

²³⁷ Tamtéž, s. 341.

²³⁸ Tamtéž, s. 342.

²³⁹ Tamtéž, s. 344.

²⁴⁰ PATOČKA, J. Dopis 4/69, Jan Patočka Klausovi Schallerovi, Praha 11.8.1969. In: *Korespondence s komeniologií II*, Praha : Oikoymenh, 2011, s. 126-127.

²⁴¹ PATOČKA, J. Komenský a otevřená duše. In: *Komeniologické studie II*, Praha : Oikoymenh, 1998, s. 344.

²⁴² Tamtéž, s. 344.

²⁴³ Tamtéž, s. 346.

*duchovní konverze, mají-li být problémy další epochy přístupny pozitivnímu řešení. Věda a technika je samy nevyřeší.*²⁴⁴ Podle Patočky je zapotřebí pedagogiky obratu, ne neustálé manipulace a formace člověka. *„Výchovu k novému věku nelze budovat tam, kde je člověk viděn jako věc mezi věcmi, jako síla mezi silami, zkrátka nemůže být uskutečněna duší uzavřenou. Tato výchova nebude nauka, která toho, kdo má být podmětem ovládnutí světa, jeho přivtělení a využívání, uschopňuje k tomuto úkolu, nýbrž která ho otvírá pro to, aby se oddal a vydal, aby pečoval a střežil; nebude pouze naočkovávat vědění a dovednosti, nýbrž s trpělivostí bude pracovat k tomu, aby bylo pochopeno, že duše má svůj střed mimo věci (tedy i mimo sebe samu pojatou jako síla a realita) – a že se proto nachází tím, že překračuje, rozdává a vydává.*²⁴⁵ Patočkovými slovy *„... pedagogika je věda o zlepšování ne jednotlivého chovance, nýbrž celé společnosti. Pedagogika, myslím, má smysl jen tehdy, je-li smysluplným společenským úkolem vzdělávat skrze sebereflexi a reflexi na společnost lidí, kteří se cítí povolání pomáhat ostatním k sebepochopení a v tom nacházet vlastní naplnění (cítil se povolán a opravdu nacházet naplnění v naději je totéž).*²⁴⁶

Otevřená duše směřuje k lidskosti jako „k něčemu smysluplnému, k samotnému místu všeho smyslu.“²⁴⁷ Komenský se ve svém myšlení zaměřuje na člověka samotného. Podstatná je pro Komenského *„...výchova člověka vůbec, každého člověka zvlášť a všech dohromady, výchova ne jako pouhá příprava pro vlastní život, nýbrž výchova jako samostatná hlavní složka a páteř života sama, jako to, co život je s to učinit lidským životem.*²⁴⁸ Patočka upozorňuje, že tato situace může být problematická, většina lidí se s lidskostí ani nesetká. *„Neboť člověk na rozdíl od všech jiných bytostí není prostě zde jako kámen, hvězda či pes. Je-li člověk zde, neznamená to ještě, je opravdu lidský. Opravdu lidským se člověk může a musí teprve stát.*²⁴⁹ To, že se člověk dostane na cestu, která směřuje k lidskosti, za to vděčí druhým, kteří ho na této nelehké cestě vedou. Závěr kapitoly zakončíme velmi výstižnou a poučnou Patočkovou citací. Člověk, který *„... již účinnou cestu*

²⁴⁴ *Tamtéž*, s. 349.

²⁴⁵ *Tamtéž*, s. 350.

²⁴⁶ PATOČKA, J. Dopis 8/71, Jan Patočka Klausu Schallerovi, 3.5.1971. In: *Korespondence s komeniologií II*, Praha : Oikoymenh, 2011, s. 187-189.

²⁴⁷ PATOČKA, J. Jan Amos Komenský a dnešní člověk. In: *Komeniologické studie II*, Praha : Oikoymenh, 1998, s. 354.

²⁴⁸ *Tamtéž*, s. 354.

²⁴⁹ *Tamtéž*, s. 354.

*k lidskosti nastoupil, a tím ukazuje úkoly, cíle, problémy, kterých je třeba se zmocnit, takže vyzývá k vlastní odpovědnosti, k samostatnému, samočinnému, svobodně se naplňujícímu životu. To je vychovatel: výchova je vedení, je vyvádění z labyrintu. Výchova je celoživotní úkol – to lze však vyjádřit slovy: svět je škola, svět je místo, kde se máme stát lidmi, obrátit se v člověka.*²⁵⁰

²⁵⁰ Tamtéž, s. 356.

3. LIDSKÁ EXISTENCE A PÉČE O DUŠI

Pokoušíme-li se pochopit místo výchovy v lidském životě, pak se musíme zaměřit na existenci, vlastní prožívání, povahu bytí, tj. oč v lidském životě běží. Člověk se na světě vyskytuje jakožto jsoucnost mezi jsoucností. Každé jsoucnost má své specifické vlastnosti. Často se při zkoumání člověka opomíjí jeho vlastní sebeprožívání. Jde o prožívání „... s našimi radostmi a starostmi, s úzkostí a nadšením, spojené se smyslem a pravdou, s láskou, přátelstvím, lhostejností či nenávisť, s perspektivou, s naším napětím, které ladí vždy do určité nálady naše žití mezi zrozením a smrtí.“²⁵¹ Člověk na tomto světě pobývá jedinečně, neopakovatelně a usiluje naplnit svůj život obsahem i smyslem. Povahu bytí je zapotřebí zkoumat prostřednictvím jsoucností, které již onomu bytí rozumí a je schopno se na něj tázat. Takovým jsoucností je člověk ve své fenomenalitě a jde o to, ukázat bytnost člověka ve své hloubce a především smysluplně. To, co se nějakým způsobem ukazuje, můžeme označit za fenomén, jev. Ovšem nejde o jev, povrch věci, ale o základ (bytí) té věci. Jde o podstatu, která se dává myslícímu subjektu. Základem uchopení fenoménu je porozumění bytí. Patočka označuje fenomén jako to, co „... má svůj smysl sám v sobě.“²⁵² To, že se člověk ve světě nějakým způsobem vyskytuje, to nám ukazuje, že člověk se ke svému bytí nějak vztahuje.²⁵³

Podle Patočky pojem existence je spojen s fenomény života různé úrovně, „... kterými prochází přesto jednota sebezatracenosti, sebehledání a eventuálně sebenalézání člověka. Jsou to fenomény, které tedy ukazují člověka ve zvláště problematickém světle, jako něco, k čemu se sám chová jinak, než ke všemu ostatnímu: chová jinak, protože mu na něm jinak záleží, je na sobě sám interesován, není k sobě lhostejný.“ Podle Patočky tato situace není spojena s tím, mít to či ono. Člověku záleží „... na jeho vlastní podstatě, na vlastním bytí, na tom bytí, které je mu dáno do rukou a které musí nést, latiníci říkali „vitam ducere“...“²⁵⁴ Toto bytí můžeme označit jako niterný základ člověka. Místo pobytu bytí Patočka označuje a do češtiny překládá jako Dasein – pobyt. Jedná se o bytí člověka

²⁵¹ MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*, 1. vyd. Praha : Oikomenh, 1996, s. 26.

²⁵² PATOČKA, J. Co je existence? In: *Filosofický časopis*, 1969, č. 17, s. 684.

²⁵³ MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*, 1. vyd. Praha : Oikomenh, 1996, s. 27.

²⁵⁴ PATOČKA, J. Co je existence? In: *Filosofický časopis*, 1969, č. 17, s. 684.

v souvislosti s jeho existencí. Především se jedná o ekstaticky chápanou existenci, která se projevuje v porozumění a odevzdanosti bytí. Podle Michálka, žáka Patočky, je bytnost pobytu spjata s jeho existencí. Existencí rozumíme, „... že pobyt je ekstaticky (ve smyslu řecké ek-stasis) vytržený a vystává (ek-sistuje) do ekstatické otevřenosti času. Pobyt je časový (časuje se, časí se), je tak, že je vždy před sebou, že se rozvrhuje do svých možností, v nichž dochází sebe, a to tím, že to bylé (minulé) a budoucí shromažďuje v přítomnosti.“²⁵⁵ Skutečné bytí je ve filosofické tradici nazváno existencí. „Člověk je skutečně, nikoli pouze v představě: koná svůj život.“²⁵⁶ Existence je originálním aktem. Patočka nazývá existenci „... cosi jako pohyb...od možnosti ke skutečnosti, který je sám skutečný, tak je životem v možnosti i existence.“²⁵⁷ Díky filosofické reflexi může být tento pohyb uskutečněn. „Reflexe je moment jednání, kterým si uvědomuji, že lidský život se odehrává v polaritě pravdy a ne-pravdy, nikoli teoretické, vědecké, nýbrž životní s jejími modalitami nezjevnosti, uzamčenosti, iluze, lži a jejích protikladů.“²⁵⁸ Reflexe překračuje běžnou bezprostřednostžití, ztotožňujeme ji s myšlením. V reflexi se člověku ukazují věci, situace, jak jsou, tj. ve své pravdě. „Reflexe je prvek vnitřního jednání, kterým se z uzamčenosti, která se vyhýbá sobě, své pravdě, vidění sebe takovým, jakým jsem, odemykám pro sebe i jiné.“²⁵⁹ Reflexe není podle Schallera pouze intelektuální problém, problém záležitosti pohledu, především jde o záhadnou cestu od vnějšího k vnitřnímu obratu, je to především záležitost vnitřního rozhodnutí, tj. svědomí. Jedná se o možnost vlastního rozhodnutí, ve kterém se nám otevírá vlastní duševní prostor.²⁶⁰

Existence je spojena s komunikací, jedná se o situaci, kde se mé já zjevuje v druhém a vytváří se vzájemné pouto. Jde o intersubjektivitu bytí. V komunikaci se druhému oddáváme, otevíráme a nasloucháme mu. „Existence se neobjevuje před pohledem na věc, nýbrž je sama životem, je přemnožením onoho uzamčení v sobě...

²⁵⁵ MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. 1. vyd. Praha : Oikoyomenh, 1996, s. 28.

²⁵⁶ PATOČKA, J. Co je existence? In: *Filosofický časopis*, 1969, č. 17, s. 685.

²⁵⁷ *Tamtéž*, s. 686.

²⁵⁸ *Tamtéž*, s. 686.

²⁵⁹ *Tamtéž*, s. 687.

²⁶⁰ SCHALLER, K. Patočkas Comeniusinterpretation und ihre Bedeutung für die systematische Pädagogik der Gegenwart. In: Gatzemier, M. Jan Patočka: Ästhetik - Phänomenologie - Pädagogik - Geschichts- und Politiktheorie. Aachen : Alano Verlag/ Rader Publikationen, 1991, s. 22.

„²⁶¹ To, že jsme ve světě s druhými, to charakterizuje naše spolubytí. Ke spolubytí nemůžeme přistupovat jako k vlastnosti pobytu jsoucna, „... *nýbrž patří k jeho způsobu bytí a proto mu je spolupobývání druhých otevřené, tzn. přístupné.*“²⁶² Pouze v tomto případě nepřístupujeme k druhým ve smyslu obstarávání jejich potřeb, ale staráme se o ně v původním smyslu péče. Podle Michálka, který vychází z Heideggerovy interpretace, existují dvě možnosti ve smyslu péče. První možnost je míněna jako zaskakování, druhému ulevíme a ulehčíme jeho starosti s bytím. Důsledkem této péče je závislost na druhém a nemožnost stát se sám sebou. Druhou variantou je starost, kde druhému otevíráme jeho možnosti.²⁶³

Tato druhá možnost nás bude zajímat z filosofického hlediska. Budeme se zabývat pojetím péče o duši u Patočky, zdůrazníme souvislost péče o duše s pohybem myšlení a určující pro nás bude péče o duši jako ovládnutí sebe sama. Doposud jsme se zabývali problematikou lidského bytí, která tvoří základ pro otázku péče o duši. Péče o duši se týká nás samých i našeho lidství. Patočkova vlastní koncepce péče o duši je pojímána spíše jako záležitost individuální než kolektivní. Jedná se spíš o péči ve smyslu psychologickém, výchovatelešském, filosofickém než politickém. Péči o duši a filosofii spojuje péče o celek. „... *duše je to, co samo sebe určuje ke svému bytí, a co se tedy zaměřuje buď k zákonnému růstu, k růstu bytí, nebo naopak k úpadku a ztrátě bytí: duše je ukazatelem magistrály bytí.*“²⁶⁴

Předmět filosofie nelze jednoznačně specifikovat, avšak předmětem péče o duši je duše, která patří člověku. Filosofie je spojena s láskou k moudrosti. Avšak filosofie i duše vyžadují člověka, bez kterého by lidská existence neměla smysl. „*Filosofie je tedy uchopena a dokázána činem; neexistuje žádný „objektivní důkaz filosofie, jako jsou objektivní důkazy matematické věty, jež se netýkají našeho bytí, nemají na ně vliv a jsou na něm závislé. V tomto pohybu spočívá naproti tomu vlastní filosofování; proto nemůže být jeho věc postavena na nic na zemi ani zavěšena na nebi, nýbrž se odehrává v duši v podobě jiskry, jež živí sebe samu.*“²⁶⁵

Opět zde je patrný motiv odcizeného způsobu života, který provází celé Patočkovu dílo. Je zapotřebí nahradit „... *dosavadní naivní způsob života... životem*

²⁶¹ PATOČKA, J. Co je existence? In: *Filosofický časopis*, 1969, č. 17, s. 687.

²⁶² MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. 1. vyd. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 35.

²⁶³ *Tamtéž*, s. 35-36.

²⁶⁴ PATOČKA, J. *Péče o duši II*. Praha : Oikoymenh, 1999, s. 131.

²⁶⁵ *Tamtéž*, s. 128-129.

výslovně se tážícím, a na základě tázání pak v podstatném smyslu vědoucím.²⁶⁶ „Zkušenost o duši spočívá v objevu, že existuje hloubka bytí, kterou člověk odkryje jen tehdy, když kráčí zcela proti proudu a obecnému trendu reality, věčnosti.“²⁶⁷ Podle Schallera je základní aktem duše odkrývání nicoty.²⁶⁸ „Duše pečující o sebe je tedy v pohybu od neurčité bezprostřednosti k ohraničující reflexi.“²⁶⁹ Vždy závisí na tom, jak na danou věc, problém, situaci nahlížíme. „Ta alternativa je alternativa : být, anebo nebýt. To je rozdíl mezi rozpliznutím tam, kde se oddávám čistě pasivně tomu, co se mi za pravdivé a skutečné vydává, a tím, co vydrží zkoušku, co vydrží zkoumání in extremum.“²⁷⁰ Jde o cestu od naivity, nicoty, zdání k filosofické pravdě. „Péče o duši je něco takového, co nás vnitřně proměňuje, co z nás dělá najednou z bytostí instinktivních a tradičních, z bytostí, které se dívají na to, co je ve společnosti běžné a tím se jaksi duchovně živí, bytostí, které úplně obrátí tento směr, které ustavičně zkoumají a jenom v tom, co odolá tomu zkoumání, dostávají svoji podobu. Tím se potom duše stává něčím určitým, tím stupňuje svoje bytí.“²⁷¹ Pro duši je podstatné myšlení, které vede ke znalosti dobra. „Myšlení je tedy podstatné jen proto, že jakožto podstatné myšlení je jednáním, jímž člověk utváří sám sebe, sám sebe získává, sám sebe může proměnit ve své vlastní Já.“²⁷² Patočka tvrdí, že myšlení se děje v duši.²⁷³ „Nepečujeme o duši, abychom pronikli k posledním důvodům a nahlédli první příčiny..., nýbrž poznáváme, protože pečujeme o duši. Myšlení je důležité jako orgán pozitivní, určující, obohacující péče o duši, orgán její schopnosti být dobrou, její dokonalosti, stupňování jejího bytí. Proto péče o duši odemyká bytí duše samotné; duši můžeme rozumět, její podstatu pochopit a uvidět jen tehdy, když o ni pečujeme. Filosofie je péčí o duši v její vlastní podstatě a v jejím živlu.“²⁷⁴ Právě péče o duši nám otevírá cestu k ryze filosofickému myšlení. „Péče o duši se vůbec děje tázajícím se myšlením.“²⁷⁵ Probíhá formou rozhovoru dvou lidí

²⁶⁶ Tamtéž, s. 125.

²⁶⁷ Tamtéž, s. 144.

²⁶⁸ SCHALLER, K. Patočkas Comeniusinterpretation und ihre Bedeutung für die systematische Pädagogik der Gegenwart. In: Gatzemier, M. Jan Patočka: Ästhetik - Phänomenologie - Pädagogik - Geschichts- und Politiktheorie. Aachen : Alano Verlag/ Rader Publikationen, 1991, s. 22.

²⁶⁹ PATOČKA, J. *Péče o duši II*. Praha : Oikoymenh, 1999, s. 128.

²⁷⁰ Tamtéž, s. 232-233.

²⁷¹ Tamtéž, s. 255-256.

²⁷² Tamtéž, s. 126.

²⁷³ Tamtéž, s. 126.

²⁷⁴ Tamtéž, s. 126.

²⁷⁵ Tamtéž, s. 126.

nebo v nitru duše samé. Je zapotřebí své názory a stanoviska měnit, problematizovat je. To je vhodné prostředí pro myšlenkový pohyb. Jistotou nám mohou být základy, které představují pevnou půdu pro přezkoumávání. Tato duše „... získává tím sama pevnou a jasno podobu, má hrany...“²⁷⁶ „Duše, jež si sebe samu uvědomila ve vědění nevědění, duše, jež sebe samu utváří, zakusila bytí: je statečná v sebeproblematizování...“²⁷⁷ Podle Patočky je taková duše dána jednotou, vytrvalostí a přesností. Avšak Patočka apeluje na to, že v běžném životě toto měřítko neplatí. Tento život označuje jako „... vágní, nepřesný, nestálý, neuvědoměle rozporný a nejednotný.“²⁷⁸ Podle Patočky můžeme rozeznat dva stupně bytí duše. Zde můžeme vidět podobnost s Patočkovým druhým a třetím pohybem. Druhý existenční pohyb je analogický s duší, která se každodenně stýká s lidmi a věcmi. Jedná se o duši „... neurčité bezprostřednosti, její prostředí je vtíravé, spoutávající, ale neurčité, rozplývavé, kolísá bez pevných obrysů a mezí...“²⁷⁹ Naopak duše reflektovaná, pečující o své bytí je obdobná s třetí životním pohybem, s pohybem transcendence. Podle Patočky je duše „... sebepoznáním, prohloubením, ovládnutím sebe sama.“²⁸⁰ To, že bytí existuje, to nám dokazuje „... skutečnost, že reálné bytí samo sebe překračuje tím, že se zjevuje, je zkušenost duše.“²⁸¹ Toto překračování podle Patočky vede k rozvinutí mravního vzruchu, které v jedinci žije.²⁸² Již tato situace nám naznačuje, že lidský život je spojen s konečností a nicotou, které samotný život zahalují. Jedinec, který začne tuto situaci problematizovat, začne o ní pochybovat, dočkal se životního obratu. V lidském životě musí být něco, co se vztahuje k realitě a pravdě. „... realita může sice pravdu plodit, ale nemůže ji nikdy zakládat a určovat, zatímco pravda sice realitu prostupuje, ale nikoli na způsob reálné „síly“, tedy čehosi, co způsobuje a určuje pohyb v čase.“²⁸³ Patočka píše, že „... život nemá být oslaben, nýbrž naopak přiveden péčí o duši k extrémnímu vystupňování životního (duševního) pohybu.“²⁸⁴ Patočka se také zabývá vztahem duše a těla. Tělesnost pojímá jako základ možnosti člověka konat a myslet.

²⁷⁶ PATOČKA, J. *Péče o duši II*. Praha : Oikoymenth, 1999, s. 127.

²⁷⁷ *Tamtéž*, s. 128.

²⁷⁸ *Tamtéž*, s. 128.

²⁷⁹ *Tamtéž*, s. 128.

²⁸⁰ *Tamtéž*, s. 143.

²⁸¹ *Tamtéž*, s. 144.

²⁸² *Tamtéž*, s. 144.

²⁸³ *Tamtéž*, s. 144.

²⁸⁴ *Tamtéž*, s. 145.

Prostřednictvím těla utváříme své vlastní já, sebe sama. Avšak Patočka nahlíží na tělesnost jako pokleslou tendenci života. Na této cestě nás doprovázejí slasti, strasti, emoce a touhy. Tělesnost nemá hranic ve vztahu k duši a projevuje se jako „... sebezapletení do této monotónní nekonečnosti.“²⁸⁵ Tohoto pasivního přístupu se můžeme zbavit jedině s koncem tělesného života. „Nezávislost na tom všem, jež je smyslem filosofické péče o duši, je proto třeba hledat ve směru „osvobození“ od tělesna, a tedy ve směru smrti.“²⁸⁶ Patočka jako filosof usiluje o duši netělesnou, ovšem připouští, že se jedná o paradoxní situaci. „Je to základní naladění svobody – osvobození od reálna, od obsahu světa vůbec, naladění, jež přesto není naladěním nicoty, nýbrž bytí, a jež je – na hranici reálna – jak „pozitivní“, tak „negativní.“²⁸⁷ Pokud člověk pochopí tento základní předpoklad, stává se jeho duše niternější. Sledujme Patočkovu velmi důležité hledisko. V mytologických představách o duši je život před narozením a po smrti pojímán jako život pro druhé. Avšak Patočkova péče o duši je brána jako „... bytí duše pro sebe samu a v sobě samé: její pohyb směrem vzhůru a její těkání, její vnitřní rozhovor, její hledání jednoty, její vztah k zdánlivému a pravému bytí, zkrátka: zde má duše skutečný, podstatný vlastní život jakožto život vnitřní, dostalo se jí niternosti, člověk sám se stal niterným.“²⁸⁸ Duše vstoupila do pevně založeného vztahu, jehož východiska mohou být protikladná. Pohyb duše vstoupil „... k dobru a zlu, k odplatě a trestu v podstatném smyslu, k získání bytí a zoufalství ze ztráty bytí...“²⁸⁹ „Tak duše nejenom získala – ať už domnělou, nebo skutečnou – znalost sebe samé, nýbrž především docílila bohatství vnitřního života, dříve netušeného: to vše ze sebeurčení niterného člověka k bytí či nebytí, k zdánlivému bytí, k dobru a zlu, a tedy porozumění sobě jako svobodě, jako bytosti, jež má pohyb ze sebe samé.“²⁹⁰

²⁸⁵ PATOČKA, J. *Péče o duši II*. Praha : Oikoymenh, 1999, s. 145.

²⁸⁶ *Tamtéž*, s. 145.

²⁸⁷ *Tamtéž*, s. 145.

²⁸⁸ *Tamtéž*, s. 146.

²⁸⁹ *Tamtéž*, s. 146.

²⁹⁰ *Tamtéž*, s. 146-147.

3.1. POJETÍ TŘÍ ŽIVOTNÍCH POHYBŮ JANA PATOČKY

Patočkovo učení je orientováno na výklad člověka a jeho světa. Přirozený svět je ten původní, který má smysl a nezabývá se zbytečným teoretizováním. Vracíme se k němu ve svých vzpomínkách, prožitcích. Dotazujeme se po životě v jeho původnosti. Právě ve světě přirozeném je nakonec možný existenciální pohyb. Patočka v této souvislosti míní specificky lidský pohyb, který se jeví v otevřenosti samé. Člověk je bytím na cestě a doprovází ho obvykle dva, výjimečně tři základní pohyby lidského života. Tyto tři mody mají individuální, sociální i historický aspekt. Každý pohyb má svou vlastní časovost a smysl. Pohyb zde míníme jako výkon existence. Tyto pohyby jsou spojeny s orientací člověka ve světě a rozvrhování svých možností.

První pohyb Patočka nazývá **pohyb akceptace** a je spojen se zakotvením ve světě. Člověk přijímá situaci, do které je vržen, a měl by být přijat druhými. Mluvíme zde o narození do lidské společnosti, zapouštíme kořeny a od druhých se učíme normy a pravidla. Nemáme na výběr a musíme se orientovat podle tradice, jsme odkázáni na minulost. Také si uvědomujeme svou odlišnost od věcí. Tento pohyb je spjat s pudovou stránkou, s uspokojováním základních potřeb a tvorbou rodinného společenství. Patočka tuto tvorbu nazývá „... *teplým a laskavým krbem, který znamená udržování životního ohně...*“²⁹¹

Druhým pohybem je **pohyb obrany**, sebedloužení, reprodukce, fungování v zařazenosti. Je to pohyb práce a životního obstarávání. Tento pohyb je orientován na prodloužení existence. Je orientován přítomností. Oba pohyby jsou úzce propojeny, propleteny. Již od dítěte jsme vychováváni k práci a tento proces je již sám prací. „*Práce však má svým základním rysem ne-dobrovolnost; přijímáme ji nuceni, je tvrdá, je to tíže.*“²⁹² „*Nemáme na vybranou, chceme-li žít. Základní volba, žít, či nežít, nese s sebou tedy tíž, je tato tíž, která se pak dále a konkrétněji projevuje v nevolnosti, v obtížnosti práce.*“²⁹³ Tento pohyb je zaměřen na praktickou užitečnost věcí a druhé chápe jako ty, s kterými lze manipulovat. „*Život na úrovni druhého pohybu představuje opravdu všední, banální rutinu přežívání, cyklus plození, dřiny a*

²⁹¹ PATOČKA, J. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha : OIKOYMENH, 2007, s. 31.

²⁹² *Tamtéž*, s. 31.

²⁹³ *Tamtéž*, s. 31.

smrti, jehož banalitu nijak neodlehčuje to, že aspoň pro hrstku vyvolených je to dnes cyklus až oplzle blahobytný.“²⁹⁴ Kohák píše, že Patočka má pochopení pro dobrotu lidské práce a prostý způsob života (na rozdíl od Heideggera, který všedností pohrdá).²⁹⁵ Avšak Kohák označuje za Patočkův výklad za značně rozpolcený, je to ovlivněno dobou naděje i dobou beznaděje. V Kacířských esejích o filosofii dějin Patočka popisuje práci jako hořký úděl člověka.²⁹⁶ A označuje lidi, kteří obstarávají chléb vezdejší za tupé dřívce.²⁹⁷ Podle Michálka Patočka nechce obstarávání potřeb negovat, ale pouze vymezit vůči bytostné podstatě plnosti lidských možností.²⁹⁸ Kohák pohlíží na Patočku mírně kriticky²⁹⁹ a označuje ho za plachého vědce a zejména vědeckého filosofa.³⁰⁰

Nejobtížnější je pohyb třetí, tj. **pohyb pravdy**, transcendence, přesahu, sebenalezení. Jedná se o otřes dosavadního způsobu života. Je to pohyb setkání člověka se sebou samým, dochází k pochopení, že lidská konečnost nemůže být překonána praktickým obstaráváním a prací. Odmítáme žít anonymní život masy, život konzumní, spotřební. V tomto pohybu se vztahujeme ke světu jako k celku a právě v tomto světě se nám jeví pravda o naší konečnosti. K tomuto uvědomění se můžeme dostat skrze reflexi vlastní konečnosti a tato situace nastává při setkání se smrtí. Zde se ukazuje lidská autenticita. Tato situace je způsobena otřesem, zamyšlením nad dosavadním životem. Dosavadní život se jeví jako nedostačující pro třetí životní pohyb. Právě naše vztahování k celku, k pospolitosti převyšuje zaměření na práci, každodenní život, obstarávání obživy. První dva životní pohyby jsou podřazeny tomuto pohybu sebezískávání sebevydáváním. Uvědomujeme si zodpovědnost za vlastní život a za život druhých. Druhý je pro nás oporou, protože je stejně otřesený. Tím, že se odevzdám druhému, tím rozumím a přijímám svou konečnost a překonávám ji. Je to pohyb směřující do budoucnosti. Přesahujeme sami sebe, máme vyšší cíle. „... *pohyb pravdy, vlastní vztah k zjevování, k tomu totiž, co je*

²⁹⁴ KOHÁK, E. *Domov a dálava*. Praha : FILOSOFIA, 2010, s. 274-275.

²⁹⁵ *Tamtéž*, s. 276.

²⁹⁶ *Tamtéž*, s. 278.

²⁹⁷ *Tamtéž*, s. 276.

²⁹⁸ MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. 1. vyd. Praha : Oikoyomenh, 1996, s. 40.

²⁹⁹ Patočka píše pro své akademické kolegy, nepíše pro občany, pro běžné čtenáře. Jedná se o akademického filosofa a svou práci odvádí důsledně, ač pro obec má ráz nesrozumitelný a zahalený abstrakcí. Patočku je zapotřebí číst s filosofickým zaměřením a hlavně „mezi řádky“. V případě Charty 77 se jedná o stručné a výstižné texty, které jsou adresovány i běžným občanům.

³⁰⁰ KOHÁK, E. *Domov a dálava*. Praha : FILOSOFIA, 2010, s. 265.

umožňuje, projevuje se rozdílem nadpřirozeného a přirozeného, božského a empirického.“³⁰¹ Chceme povznést duchovní život na vyšší úroveň, chceme pečovat o svou duši. To je to nejdůležitější, o co má člověk usilovat. Výchova v původním smyslu je péčí o duši, tj. péčí o nitro člověka. „... samotnou filosofii a její tázání nelze umlčet a poměrování lidské svobody s konečností povede vždy další generace k otázce po smyslu a po integritě celku všeho jsoucna, tedy také k problematice starosti o duši, a po smyslu celku, v němž žijeme svou každodennost. V tomto celku jsme nejen vychováváni druhými, ale usilujeme o porozumění druhým a sobě samým; hledáme a rozvíjíme po staletí (ať již to označujeme třeba výrazy výchova či vzdělávání) právě to, co podle filosofů představuje systém péče o lidskou duši.“³⁰² Kohák upozorňuje na to, že třetí pohyb zajisté dává životu smysl, ale má aristokratický rys. Třetího pohybu dosáhne malá hrstka lidí, pouze výjimeční lidé. „To je ovšem výrazně aristokratický náhled s pramalým porozuměním pro davy prostých lidí, kteří překonávají dřinu radostí z díla, ne únikem.“³⁰³

³⁰¹ PATOČKA, J. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha : OIKOYMENH, 2007, s. 33.

³⁰² KOŤA, J. Setkání s filosofií a filosofa se světem. In: *Pedagogika*, 2007, roč. LVII, č. 2, s. 107.

³⁰³ KOHÁK, E. *Domov a dálava*. Praha : FILOSOFIA, 2010, s. 275.

ZÁVĚR:

Zamýšlíme-li se nad životem a dílem Jana Patočky, musíme mít na paměti, že jeho život byl boj. I přes nepřízeň osudu byl zcela oddán filosofickému bádání, právě ve své mysli je filosof svobodným. Jeho učení je orientováno na výklad člověka a jeho světa. Patočkovu pojetí přirozeného světa nahlíží na život v jeho původnosti, hledá celkový smysl. Koncepce přirozeného světa umožňuje orientaci ve světě a dává možnost sebeurčení člověka prostřednictvím poznání. Zde se objevuje výchovné působení. Patočka v této souvislosti hovoří o pohybu lidského života, který směřuje do otevřenosti vůči světu. Přirozený svět jako ten jednotný, původní a zejména lidský je spjat s duchovním životem, s péčí o duši. Patočka uvažuje o duši jako o tom, co je otevřeno světu, co se nejen světu vymezuje a z něho vyděluje, ale co se do světa jakoby vrací a usiluje o splynutí s ním. Patočkovu pojetí otevřené duše můžeme označit za to, co se otevírá tomu, co je mimo ni. Jde o cestu k tomu, co je vyšší než ona sama. Duše si je vědoma své nedostatečnosti a své možnosti vstupu do bytí. Myšlenka otevřené duše je pro Patočku klíčová, zejména v oblasti hledání nových jistot, kdy ty staré osvícenské jistoty ztratily svůj smysl. Existenci člověka nelze chápat jako věc mezi věcmi, je zapotřebí uchopit nehotovost lidské existence a následně ji niterně promýšlet. Patočkova péče o duši pomáhá člověku orientovat se ve světě, i v sobě samém. Právě péče o duši je součástí výchovné situace. Cílem výchovy podle Patočky nejsou dovednosti, praktické činnosti, ale především člověk, svobodný a nezávislý člověk. Svoboda jedince znamená svobodu i pro druhé. Péče o duši je to, co umožňuje člověku přesáhnout jeho život a konečnost. To je základní myšlenka, která provází Patočkovu bádání o filosofii výchovy.

Otázky výchovy a výchova spojená s filosofickými úvahami je téma aktuální a vyzývající k zamyšlení. Výchova má směřovat k tomu, aby se člověk stal člověkem.

BIBLIOGRAFIE:

- **Primární literatura:**

PATOČKA, J. Filosofie výchovy. *STUDIA PAEDAGOGICA*, Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, 66 s. ISSN 0862-4461.

PATOČKA, J. *Péče o duši* (soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách). 2. díl. Praha : Oikoymenh, 1999. 398 s. ISBN 80-86005-91-7.

PATOČKA, J. *Komeniologické studie I*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1997. s. 258-283. ISBN 80-86005-52-6.

PATOČKA, J. *Komeniologické studie II*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1998. s. 337-352. ISBN 80-86005-03-4.

PATOČKA, J. *Komeniologické studie III*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 2003. s. 485-489. ISBN 80-7298-079-3.

PATOČKA, J. *Korespondence s komeniology II*. Praha: Oikoymenh, 2011. s. 75-292. ISBN 978-80-7298-460-2.

PATOČKA, J. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha : Oikoymenh, 2007. s. 28-48. ISBN 978-80-7298-275-2.

PATOČKA, J. Co je existence? In: *Filosofický časopis*, 1969, č. 17, s. 682-702.

- **Sekundární literatura:**

ARENDTOVÁ, H. *Krize kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha : Mladá fronta. 1993. s. 97-120. ISBN 80-204-0424-4.

KANT, I. *O výchově*. Praha : Dědictví Komenského, 1931. 97 s.

KOHÁK, E. *Domov a dálava*. Praha : FILOSOFIA, 2010. s. 263-300. ISBN 978-7007-340-7.

KOŤA, J. Setkání s filosofií a filosofa se světem. In: *Pedagogika*, 2007, roč. LVII, č. 2, s. 105-107. ISSN-0031-3815.

KRÁMSKÝ, D. Platónská a Heideggerovská východiska Patočkovy fenomenologické interpretace Komenského světa. In: PRÁZNÝ, A., SCHIFFEROVÁ, V. *Pojetí světa v díle Jana Amose Komenského*, Pardubice : Univerzita Pardubice, 2009. s. 169-180.

KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Hermann, 1995. s. 20-27. ISBN 80-238-0473-1.

MICHÁLEK, J. VÝCHOVA A FILOSOFIE. In: *Pedagogika*, 1995, roč. XLV, č. 2, s. 110-113. ISSN 3330-3815.

MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. 1. vyd. Praha : Oikoymenh, 1996. 92 s. ISBN 80-86005-01-1.

PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 237 s. ISBN 80-04-25415-2.

PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 119 s. ISBN 80-04-25390-3.

PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2009. s. 111. ISBN 978-80-246-1650-6.

PALOUŠ, R. *Heretická škola*. 1. vyd. Praha : Oikoymenh, 2008. 95 s. ISBN 978-80-7298-302-5.

PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Univerzita Karlova v Praze : Nakladatelství Karolinum, 2010. 89 s. ISBN 978-80-246-1833-3.

PALOUŠ, R. Ontologický smysl výchovy. In: *Pedagogika*, 2009, roč. LIX, č. 4, s. 341-349. ISSN -3330-3815.

PALOUŠ, R. Filosof výchovy jakožto komeniolog. In: *Pedagogika*, 1998, roč. XLVIII, č. 1. s. 11-14. ISSN -3330-3815.

PALOUŠ, R., PRÁZNÝ, A. PEDAGOGICKÉ ZALOŽENÍ FILOSOFIE U JANA PATOČKY. In: *Pedagogika*, 2007, roč. LVII, č. 2, s. 108-113. ISSN - 3330-3815.

PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 2001. 163 s. ISBN 80-85866-64-1.

PELCOVÁ, N. Dějinné vědomí, tradice a výchova. In: *Filosofický časopis*, 2010, roč. 58, č. 1, s. 77-85. ISSN – 0015-1831.

PELCOVÁ, N. Výchova jako existenciál (v tradici duchovně pedagogiky). In: DEMJANČUK, N., DEMJANČUKOVÁ, D., STARK, S. *Výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2003. s. 22-40. ISBN 80-86473-49-X.

PELCOVÁ, N. Výchova k odvaze a odvaha vychovávat. *Paideia*. [online]. 2011 [cit. 2012-02-06]. Dostupné z WWW: http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/index.php?search=Odvaha%20vychove%20vat&sid=2&search_btn=%20Vyhledat%20&lng=cs&lsn=10&jiid=24&jcid=191

PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. 1. vyd. Praha : Oikoymenh, 1999. 149 s. ISBN 80-7298-004-1.

PROKEŠOVÁ, M. *Dítě v nás : Filosoficko-pedagogické pojetí dětství a dítěte*. 1. vyd. Ostrava : Repronis, 2009. 328 s. ISBN 978-80-7329-225-6.

PROKEŠOVÁ, M. *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. Ostrava : VAVA, 1997. 64 s. ISBN 80-902357-8-6.

ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování*. I.díl. Praha : Dědictví Komenského, 1910. 249 s.

SOKOL, J. ANTROPOLOGIE VÝCHOVY A VZDĚLÁNÍ. In: *Pedagogika*, 2000, roč. L, č. 2, s. 121-125. ISSN -3330-3815.

SCHALLER, K. Patočkas Comeniusinterpretation und ihre Bedeutung für die systematische Pädagogik der Gegenwart. In: Gatzemier, M. Jan Patočka: Ästhetik - Phänomenologie - Pädagogik - Geschichts- und Politiktheorie. Aachen : Alano Verlag/ Rader Publikationen, 1991. s. 15-29. ISBN 3-89399-199-9.

SCHIFFEROVÁ, V. Nový obraz Komenského, o komeniologické koncepci Jana Patočky. In: *Filosofický časopis*, 2007, č. 3.

- **Přehledová literatura:**

BURIÁNEK, J. *Sociologie*. 2. vyd. Praha : Fortuna, 2003. s. 38-42. ISBN 80-7168-754-5. ISBN 80-7168-754-5.

HAVLÍK, R. *KAPITOLY ze sociologie výchovy*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1996. 109 s. ISBN 80-86039-10-2.

OLŠOVSKÝ, J. *SLOVNÍK filosofických pojmů současnosti*. Praha : Akademia, 2005. 261 s. ISBN 80-200-1266-4.

STARK, S., DEMJANČUK, N., DEMJANČUKOVÁ, D. *Kapitoly z filosofie výchovy*. Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2003. s. 183. ISBN 80-86473-65-2.

ŠENKOVÁ, S. *Latinsko-český česko-latinský slovník*. Praha : Nakladatelství Olomouc, 2005. 262 s. ISBN 80-7182-144-6.

ŠIKULOVÁ, R., KOLÁŘ, Z. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Ústí nad Labem : PF UJEP, 2003. ISBN 80-7044-485-1.

TRETERA, I. *Nástin dějin evropského myšlení : Od Tháleta k Rousseauovi*. 5. vyd. Praha : Paseka, 2006. s. 376. ISBN 80-7185-819-6.