



Naděžda Pelcová
Ilona Semrádová

Fenomén výchovy a etika učitelského povolání



KAROLINUM

Fenomén výchovy a etika učitelského povolání

Naděžda Pelcová
Ilona Semrádová

Recenzovali:

prof. ThDr. Jan B. Lášek

doc. PhDr. Nikolaj Demjančuk, CSc.

Vydala Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum

Redakce Richard Straberger

Obálka Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova v Praze, 2014

© Naděžda Pelcová, Ilona Semrádová, 2014

ISBN 978-80-246-2636-9

ISBN 978-80-246-2652-9 (online : pdf)



Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum 2015

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Obsah

I. Fenomén výchovy ve filosofické reflexi	9
Úvod	11
1. Výchova a vzdělání jako téma moderní a postmoderní filosofie	14
Klasické koncepty výchovy	14
Fenomén výchovy v dilematech	18
Čas výchovy	20
Antinomie výchovy	21
Homo educans a homo educandus	25
Výchova v postmoderní reflexi	27
2. Antropologický rozměr výchovy	29
Výchova je lidská činnost	30
Výchova je „zabydlování se ve světě“	31
Výchova je vytvářením prostoru	32
Výchovný prostor	34
Domov	36
Výchova je vztah k sobě samému	43
3. Dialogická výchova jako setkání generací	48
Výchova odehrávající se v řeči	49
Dialog	50
Odpovědnost ve výchově	53
Odpovědnost plynoucí z moci a z kompetence	55
4. Problém tělesnosti a intersubjektivity a jejich význam pro porozumění fenoménu výchovy	57

5. Imaginace ve výchově	65
6. Tradice a výchova	75
Tradice a možnosti výchovy	75
Tradice a dějinné vědomí v humanitních vědách	78
7. Hodnoty, hodnotová výchova a výchova k hodnocení	83
Hodnoty ve filosofii a humanitních vědách	84
Kontexty hodnot a hodnocení	86
Hodnotová výchova	89
Výchova k hodnocení	91
8. Symbol ve filosofii a pedagogice	95
Co je symbol?	96
Symbol a znak	99
Symbol v pedagogice	101
9. Etika učitelského povolání	105
K charakteru lidského jednání s ohledem na výchovu	105
Etický a technický aspekt lidského jednání	105
Etické rozhodování	109
Šťastná chvíle vychovatelova (a vychovávaného)	111
Rozdíl mezi pedagogickým zaměstnáním a povoláním učitele	113
II. Axiologické a etické souvislosti výchovy a vzdělávání v diferentním světě	117
10. Život v diferentním světě – nároky, možnosti	119
Pojetí světa jako světa diferentního	119
Sociokulturní změna přelomu tisíciletí	122
Změna paradigmatu a ztráta jistoty	125
11. Východiska požadavků na vzdělání	127
Problematicnost „instantního“ vědění	127
Polarity postmodernity a paradigma komunikace	130
Požadavky na vzdělání a výchovu	134
12. Zamyšlení nad zaměřeností vzdělávání	142
Cíle vzdělávání z hlediska žáka, studenta	142
Cíle vzdělávání z hlediska učitele	153

13. Etika a výchova	158
14. Rizika výchovy v diferentním světě	162
15. Etika a teorie mravní výchovy	165
16. Shrnutí a náměty pro učitelskou etiku povolání i s ohledem na využívání ICT	170
Pozitivní a negativní stránky využívání ICT (zejména internetu)	173
Nárůst distančních forem vzdělávání	178
Vytváření on-line kurzů	183
Možnosti a meze využití on-line výuky	184
17. Závěr	187
Teorie, praxis, poiésis jako projevy lidské aktivity	187
Nejvýznamnější konstanty pojetí učitelské profese	188
Axiologická a etická dimenze virtuálního studijního prostředí	189
Hermeneutický přístup	191
18. Přílohy	194
Příloha 1	194
Příklad etického kodexu učitele – zdroj: USA	194
Příloha 2	196
Žádoucí vlastnosti učitele	196
Příloha 3	197
Potřeba rozvoje učitelské etiky	197
Profesní etiky	197
Aktuální otázky elektronizace terciárního vzdělávání	198
Příloha 4	200
Etické aspekty firemní kultury	200
Summary	206
Bibliografie	208
Jmenný rejstřík	218

I. Fenomén výchovy ve filosofické reflexi

Úvod

Předložená monografie se zabývá povahou výchovy jako specifického lidského jednání. Z hermeneutických pozic zkoumá ontologická východiska výchovného vztahu jako vztahu ke světu, ke společenství a k sobě samému. Ukazuje kontexty, z nichž se výchova rodí, a podmínky, v nichž je možno ji rozvinout (solidarita generací, pedagogický étos, svoboda člověka, rozvoj lidské přirozenosti, specifická povaha lidské starosti a péče, vztah k druhému, setkání).

Autorky sledují nutné proměny výchovného vztahu a vymezují základní rozdíly mezi výchovou a činnostmi, které sice také ovlivňují a formují osobnost člověka, ale s dobrou výchovou nemají nic společného (vedení, školení, výcvik, drezura, manipulace, ovlivňování). Zabývají se antropologickými předpoklady „dobré výchovy“, jako jsou vědomí a schopnost odlišení smyslu, cíle a účelu výchovy; vzájemný respekt a úcta, bez nichž není výchova možná; sebevědomí, dialog, odpovědnost, odvaha, emocionalita, humor a tělesnost ve výchovném vztahu. Filosoficky zkoumají význam symbolu a imaginace v kontextu výchovného jednání. Zabývají se dilematickým a antinomickým charakterem výchovy, významem tradice ve výchově a schopností otevírat se novému, ještě nenastalému a dále problematikou hodnot a hodnotové výchovy vůbec. V tomto konceptu promýšlejí výchovu jakožto jednání, které má své vnější a vnitřní cíle, jako jednání, jehož smyslem je zachovat kontinuitu (lidského rodu, kultury, hodnot) a které zároveň umožňuje diskontinuitu (tedy potenciálně nový počátek). Výchovu v tomto smyslu lze chápat také jako vytváření prostoru, jako založení možností budoucího životního rozvrhování.

V neposlední řadě se zkoumá problematika výchovy a vzdělávání v diferentním světě a poukazuje se na podstatné souvislosti výchovy a vzdělávání se smysluplným spolubytím.

Většina uvedených témat zazněla v názvu konferencí, které katedra občanské výchovy a filosofie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy pořádala a pořádá od roku 2001 podnes. Představují kontexty, pro pedagogu možná často netradiční, v nichž lze výchovu promýšlet.

Cílem filosofie výchovy je otevírat právě tyto kontexty, v nichž může výchova podstatně vystoupit. Na půdě existenciálně-fenomenologických a hermeneutických úvah se konstituuje téma, zde výchova, nikoli jako objektivizovatelný předmět vědeckého zkoumání, ale spíše jako existenciál, jako jeden z opěrných sloupů, na nichž se formuje, zakládá a rozvrhuje lidskou existenci. Naším výchozím hlediskem, z něhož výchovu promýšlíme, je především péče a starost o existenci těch, kteří jsou na nás závislí, dále péče a starost o nás samé, abychom byli s to naplňovat své úkoly, a nakonec péče a starost o náš společný svět, o prostor, v němž se můžeme setkat (tím může být domov, škola, univerzita...). Nerozpakují se nazvat tento pohled „ženským“ nikoli ve smyslu genderovém, ale lévinasovském, pro něhož je „ženství“, jak píše, „podzemní dimenze něhy“, ¹ tedy způsob bytí s druhým a pro druhého bez nároku na vděk a odměnu. Proto pro nás není výchova procesem formování, ovlivňování, řízení lidí. Výchozí zahlédnutí předmětu výchovy jakožto péče a starosti se nemůže dít lineárně, aplikací ověřené vědecké metody, závěry lze těžko podrobit verifikaci a nic neřeší ani falzifikovatelnost. Spíše je důležité u věci vytrvat. Něco v tom smyslu, jak říká Luther: Řekněte mi, že zítra bude konec světa, a já půjdu a zasadím jablono.

To poznávané (výchova) si vyžaduje spíše v intencích hermeneutického porozumění onen krouživý pohyb myšlení, který se vrací vždy znovu k podstatnému, k východiskům, k počátkům.² Filosofické myšlení, jak známo, nevykazuje „pokrok“ ve smyslu nárůstu poznatků. Nejdůležitějším úkolem filosofie výchovy je udržovat myšlení vychovatelů v pohybu, v neklidu, v živém tázání. Aby se nespokojili s hotovými návody, předpřipravenými postupy, stereotypy v myšlení ani v jednání, aby si nebyli skálopevně jistí svou „pravdou“, aby byli s to podrobovat své myšlení elenktickému Sokratovu nároku³ nebo epoché v duchu Husserlově.

1 E. Lévinas: *Totalita a nekonečno*, s. 229.

2 Metodologické východisko je zde inspirováno Heideggerovým úvodem k *Rozvrhu fenomenologické interpretace Aristotela*, s. 7. Heidegger vymezuje výchozí hledisko (*Blickstand*), výchozí zahlédnutí předmětu (*Blickhabe*) a dráhu pohledu (*Blickbahn*), které umožňují zahlédnout věc v jejím bytostném jevení se.

3 *Elenxis* (starořec.) je vyvedení z přirozené jistoty, zpochybnění toho zdánlivě samozřejmého.

Filosofie výchovy zkoumá výchovu jako fenomén, nebo spíše jako prafenomén lidství, jako způsob, v němž se ukazují bytostné možnosti každého člověka – ať je vychováván, či ať vychovává on sám.

Na první, filosofickou část navazuje etické promýšlení mravních aspektů výchovné činnosti. Náš kontext promýšlení nevychází z převážně profesních kompetencí vychovatele, jak se dnes často děje (zvláště v tzv. profesních nebo aplikovaných etikách). Je-li totiž smyslem výchovy uvádění člověka do „správného“, „dobrého“ života, jde ve výchově především o získání vlastního životního postoje, postoje vytěženého z vlastních zdrojů, nikoli z přejímání vzorů cizích. Abychom tento nárok neztratili ze zřetele, nesmí se nám „výchova ke správnému životnímu postoji“ rozpustit v tyglíku ambivalentních kompetencí, které jsme si zvykli v evropském kontextu uvádět jako základní předpoklad toho, co nazýváme „educatio“. Autorky proto zdůrazňují původní souvislost mezi étosem výchovné činnosti a samotným charakterem povolání učitele a vychovatele. Jde o rozdíl vycházející z odlišností mezi zaměstnáním, povoláním a posláním. V etickém smyslu nelze učitelství chápat jako založené pouze na profesních kompetencích, ale současně i na kompetencích lidských. Zde se dostáváme k problematice výchovy vychovatelů.

1. Výchova a vzdělání jako téma moderní a postmoderní filosofie

Terminologie označující dobu moderní jako dobu edukační a pojetí člověka jako *homo educans* a *homo educandus* (člověk vychovávající a člověk vychovávaný) ukazují klíčovou roli výchovy v moderně. Doba postmoderní, charakterizovaná jako postedukační, se naopak vyznačuje rezignací na výchovu a důrazem na vzdělávání, jak dosvědčuje dnešní označení „vzdělanostní společnost“ (*education society*), společnost zaměřená na vzdělávání. Výchova se „přežila“ – k čemu vychovávat, když nás sám život naučí.

Z hlediska této proměny se celé dvacáté století a počátek století jednadvacátého, v němž se tento posun odehrál, dá označit jako historická bilance výchovy ve zkratce: od euforie z možností výchovy přes vystřízlivění až k jejímu odmítání nebo k rezignaci na výchovu.

Klasické koncepty výchovy

V antice, v době křesťanské i na počátku novověku vychází koncept výchovy z tzv. antropologických paradigmat, obecně přijímaných vzorců lidství – *zoon logon echon*, *zoon politikon*, *imago Dei*, *ego cogito* –, jež určují cíl výchovy. Od nich se odvíjí, zda je výchova cestou ke spravedlivé společnosti (Platon), ke spáse a životu věčnému (Augustinus), anebo je cestou k potvrzení superiority novověkého člověka, vyjádřené heslem Francise Bacona: „Vědění je moc.“ Úkolem takto (antropologicky a metafyzicky) pojaté výchovy je nalezení přiměřené metody čili cesty (starořec. *hodos*), jak vytyčeného cíle dosáhnout. Konec metafyziky nebo její krize na počátku 19. století však situaci radikálně změnil, metafyzická paradigma byla odmítnuta jako spekulace nebo zjednodušení. Tato změna se promítla i v tom, že pedagogika na počátku 20. století odvrhla jednoznačná výchovná řešení a přinesla celé spektrum odlišných koncepcí

výchovy – autoritářskou výchovu i pedocentrismus, totalitní výchovu i výchovy alternativní, pedagogiku komunikace i antipedagogiku. Každý z uvedených výchovných systémů – ať vědomě, nebo zamlčeně – zakládá další podoby pedagogické antropologie a ty si vyžadují ontologické, axiologické a epistemologické zakotvení. V tom spočívá vlastní obsah a úkol moderní a postmoderní filosofie výchovy.

Jako prioritní vyvstaly následující problémy: vztah mezi výchovou jako individualizací (rozvojem dispozic a předpokladů jednotlivce) a socializací (zespolečenšováním, přejímáním společenských a morálních hodnot), dále vztah mezi výchovou a vzděláváním a vztah mezi vzdělaností a kvalifikací. Filosofická reflexe výchovy, vycházející z historického kontextu západního myšlení, ukázala, že pojem vzdělání byl často používán synonymicky s pojmem výchova. Jak anglický pojem *education*, tak francouzský pojem *l'éducation* znamenají dvojí: výchovu i vzdělání (a to vzdělání jako produkt i vzdělávání jako proces). Naproti tomu německá terminologie, shodně se současnou českou, striktně odlišuje výchovu (*Erziehung*) od vzdělání (*Bildung*). Vzdělání je zde záležitostí znalostní a vědomostní, výchova naproti tomu kultivuje celou osobnost člověka. Rozvíjí nejen intelektové, paměťové, volní, morální, ale především praktické, jednacích schopnosti člověka.

Zhruba do konce 18. století byly vzdělanost a výchova úzce spjaty. Fichtova idea vzdělance⁴ jako ochránce věčných hodnot navozovala pojetí vzdělání jako určité životní orientace, jako životní program a postoj určující ráz celých epoch.

Vzdělanost byla významným vhladem do společenského, kulturního a sociálního dění. Komenský spojil ideu vzdělanosti s *pansofií*, vševědou, všeobecnou moudrostí, která není shrnutím, sumací všeho vědění, ale jak uvádí Komenský, je takovým řádem vědění, jenž odpovídá řádu bytí. A smysl takto pojatého vzdělávání není v narcistním seberozvoji člověka, ve svévolném zmnožování sil a moci člověka, ale v *emendaci*, nápravě věcí lidských, ve schopnosti člověka vnášet řád do porušeného světa. Smyslem výchovy je podle Komenského pečovat o jednotu moudrosti, mravnosti a zbožnosti. To jsou síly, které jsou člověku potenciálně dány v jeho přirozenosti (rozum, svobodná vůle a víra), ale které musí být výchovou rozvinuty a uskutečněny.⁵

Ale už Immanuel Kant ukazuje na disparátnost výchovy a vzdělání, na vnitřní rozpor a napětí, které mezi výchovou a vzděláváním panuje.

4 J. G. Fichte: *Pojem vzdělance*.

5 J. A. Komenský: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*; idem: *Velká didaktika*.

Ve svých **Základech metafyziky mravů**⁶ hovoří kriticky o rodičích, kteří investují do vzdělání svých dětí, aby jim zajistili dobré povolání, ale méně již se zabývají tím, zda z jejich dítěte vyroste dobrý, mravný člověk, který moudře využívá nabytých vědomostí ve prospěch celého lidstva.

V době moderní se propast mezi výchovou a vzděláváním zvětšuje, a to zvláště v instrumentálně pojatém vzdělání, kdy smyslem není vzdělanost ve smyslu garance všelidských hodnot (jako tomu bylo u Fichta), moudrosti (jako u Sokrata, Platona či Komenského), nýbrž získání určité specifické kvalifikace, která člověka disponuje k výkonu povolání.

Eugen Fink hovoří v této souvislosti o tom, že se výchova k lidství dnes proměnila v pouhou výchovu k povolání. Pouhým zmnožením znalostí se nestáváme vzdělanými, a i kdybychom se celý život vzdělávali, nebo spíše rekvalifikovali (jak se po tom dnes volá), můžeme zůstat nevychovanými. Často si klademe otázku: Jak to, že jsou dnes děti vzdělané (každé, podle svých možností a předpokladů), ale nejsou vychované (řčeno nikoli hanlivě, ale v klasickém, „kantovském“ smyslu, kdy cílem výchovy je dosažení stavu „dospělosti“, v němž rozumně přejímám odpovědnost za svůj vlastní život a jsem schopen se postarat i o druhého). Kde děláme chybu? Ukazuje se, že vzdělávání bez výchovy nečiní lidi odpovědnými, připravenými na život, „dospělými“, nepřináší ani radost a uspokojení, ponechává je bezradné ve věcech životní orientace, nevybavuje je schopností nadhledu ani myšlením v kontextech. Dnes není cílem vzdělávání vzdělanost (to byl osvícenský ideál), ale příprava na praktické uplatnění na trhu práce.

Nicméně význam výchovy a vzdělávání se nezmenšil, člověk se musí člověkem stát a to je především zásluha výchovy. Zároveň se však ukazuje, že výchova a vzdělání v klasickém, osvícenském pojetí selhaly.

Takovými symptomy selhání je oddělování výchovy od vzdělávání, jednostranný důraz na získávání sumy vědomostí a faktická rezignace

6 I. Kant: *Základy metafyziky mravů*, s. 53–54. „Lékařovy předpisy na to, aby svého pacienta dokonale uzdravil, a předpisy traviče, aby svou oběť bezpečně usmrtil, mají potud stejnou hodnotu, že každý z těchto předpisů slouží k tomu, aby se dokonale dosáhlo příslušného úmyslu. Protože v raném mládí nevíme, s jakými účely se asi v životě můžeme setkat, považují rodiče za žádoucí, aby se jejich děti především skutečně mnohému naučily, a starají se, aby vládly zručností v používání prostředků k nejrozmanitějším libovolným účelům, z nichž o žádném nemohou určit, zda jej jejich chovanec v budoucnu skutečně zvolí za svůj úmysl; nicméně však zůstává možnost, že jej jednou bude chtít zvolit; toto pečování je natolik intenzivní, že se obvykle kvůli tomu zanedbává péče o vytváření a korigování jejich úsudku o hodnotě věcí, které by si snad chtěli zvolit za svůj účel.“

na výchovu (mravní, hodnotovou, estetickou, pohybovou a další); snaha přenést odpovědnost za výchovu z jednoho subjektu na druhý (např. z rodiny na školu); záměna vzdělanosti za pouhou kvalifikaci.

Kvalifikace je nezbytná pro praktický život a pro výkon povolání, je založena na osvojení si praktických postupů, umožňuje nám uplatnit se na trhu práce, zapojit se do některého ze specializovaných odvětví. Typické je také to, že si ji lze koupit, zaplatit, jako například kurz účetnictví, který umožní získat povolení pro živnostenské podnikání. Vzdělanost naproti tomu není sumou konkrétních vědomostí, poznatků, postupů; je výrazem zásadního porozumění nejširšímu kontextu vědění a rozhodování, je pro ni typická schopnost odlišovat skutečné a zdánlivé, podstatné a partikulární, celek a část, povrch a hloubku, příčiny a důsledky. Nezískáváme ji na základě školení nebo instruktáže. Vzdělanost si nelze koupit, lze k ní jen po celý život směřovat. Karel Čapek jednou řekl: „Vzdělanost je to, co zůstane, když zapomeneme učivo ze školy.“ Vzdělanost je životní orientace, schopnost hodnotit, hierarchizovat, odpovědně volit a rozlišovat, co je a není důležité, a to nikoli jen z hlediska bezprostředního zájmu a okamžitého efektu, ale s přihlédnutím k povaze celku, ať už je tím celkem příroda, svět, společnost, pospolitost, nebo mé vědomí a svědomí.

A je to právě tento celostní nárok, co určuje úkol filosofie výchovy. Na rozdíl od teorií výchovy (pedagogiky) zabývajících se vlastními metodami výchovy a vzdělávání proto filosofie výchovy zůstává u otázek: Co je to výchova? Co je to vzdělanost? A pokouší se na ně odpovědět zhruba v třech základních úrovních:

- Výchova se děje ve světě, je prací pro budoucnost světa, vždy znamená určité porozumění světu jako celku, je vymezením toho, jak do světa patříme, co v něm hledáme a jak ho spoluvytváříme (ontologický rozměr výchovy).
- Výchova je nejvlastnějším lidským vztahem mezi rodiči a jejich potomky, je vztahem napříč generacemi, je závazností poznamenanou formami mezilidských vztahů rodinných, rodových, občanských, státních, národních (sociální a společenský rozměr výchovy).
- Výchova je nikdy neukončený proces, i vychovatel je vychováván, výchova je existenciál; zakládá a formuje se vždy znovu v každém našem činu, jenž má výchovnou relevanci (ontický rozměr výchovy).

I když je výchova stará jako lidstvo samo, dodnes pro nás zůstává otevřenou otázkou. Pro výchovu je totiž charakteristické to, že s ní začínáme vždy znovu s každým novým dítětem, s každou novou vývojovou fází lidského života. To dobře ví rodič, který má více dětí. I když má

mnoho zkušeností z předchozích „výchov“, vždy se znovu ocitá v situaci, pro niž nenalézá žádné předchozí precedenty řešení. To dobře ví učitel, který se rok co rok ocitá před novou třídou.

Fenomén výchovy v dilematech

Pro moderní filosofii výchovy se proto klíčovým nestal problém cílů a metod výchovy, nýbrž výchova sama, fenomén výchovy, který nejzřejměji vystupuje jako vnitřně rozporuplný v takzvaných dilematech: Je to zdánlivá samozřejmost, zakrývající duchovní a emocionální napětí výchovného vztahu; objektivní požadavky výchovy a subjektivní předpoklady a podmínky výchovy (tedy schopnost nebo ochota vychovávaných a vychovávajících těmto požadavkům dostat); rozporuplná povaha pedagogické skutečnosti jakožto akceptace daného a současně požadovaná otevřenost vůči světu, jiným lidem, novým hodnotám.⁷

Východisko systematické pedagogiky, ta tzv. „pedagogická skutečnost“, vychází z jakoby známého jevu, odehrávajícího se v každodenním prostředí. Potom je při troše přemýšlení velice jednoduché dát dohromady nejrozumnější „výchovné skutečnosti“: rodinu, školu v jejích nejrozumnějších podobách od základní školy až po univerzitu, zájmové organizace, církve. Tyto danosti, jejich soupis je možno donekonečna pozměňovat a doplňovat (dnes neméně výrazně působí na výchovu mladé generace média, veřejné mínění, možnosti internetové komunikace, reklama apod.), ale podle Finka patří k různým řádům sociálního života člověka. Prostor, v němž se výchova děje (rodina, třída, hřiště, internet), totiž v plném slova smyslu ještě prostředím není. Co nám totiž poví o osobnosti člověka počet členů rodiny, počet žáků ve třídě? To všechno se totiž prostředím (pedagogickou skutečností) stává teprve tehdy, když je vztaženo do kontextu života člověka; jestliže se to účastní jeho sociální reprodukce. Pedagogická skutečnost tak není souhrn věcí, daností a institucí, ale vztah člověka k tomu, co ho obklopuje, čemu se člověk otevírá, co akceptuje, je to výběr působícího světa ztělesněný ve výchovném vztahu, ve vychovateli.

Obvykle je dilema chápáno jako nutná volba mezi dvěma vzájemně se vylučujícími alternativami. V našem kontextu znamená výchovné dilema volbu, v níž nespatřujeme dostatečnou otevřenost možností, v níž nedohlédáme důsledky volby, a přesto nemůžeme nevolit. Jako by každý vychovatel byl čas od času postaven před tzv. „Abrahamovu volbu“, kde

7 O tom E. Fink: *Natur, Freiheit, Welt*, s. 16.

alternativy nemají znaménka plus a minus, nejsou dobré či zlé. Dilematický charakter výchovy proto neznamená volbu krajností, ale klade nároky na schopnost člověka pohybovat se v prostoru krajnostmi vymezeném a na schopnost vyhýbat se jim. Výchova však není kompromis či konvence, vyznačuje se rizikem nezajištěnosti a nutností se rozhodnout, i když ne všechny proměnné jsou vychovateli známy.

Jinou podobu výchovného dilematu můžeme vyjádřit s odvoláním na Hannah Arendtovou.⁸ Život je spojením aktivního přístupu (*vita activa*) s vnitřním zaujetím (*vita contemplativa*), práce s kontemplací, výkonu s imaginací – to vše musí být ve výchově obsaženo. Právě v kontemplativních stavech dítěte a vnitřní hře jeho fantazie vznikají velké koncepce celku, formulují se mnohé otázky, představy se řadí do určitých forem a individualita se rozvíjí zevnitř. „Rozdíl tohoto stavu od „zahálky“ je viditelný už ve výrazu tváře; dítě je zahálčivé tam, kde se nudí; kde vnitřně žije, je čilé, usebrané, soustředěné.“⁹

Výchova nás rozvíjí v jedinečnou osobnost (individuace) a díky výchově jsme s to se zařadit do společnosti (socializace). Smyslem výchovy ale není sloužit jen praxi, ale „být místem vyššího života“, nebo dokonce „věčnou životní formou“.¹⁰ K výchově patří tedy tzv. „*třetí rozměr výchovy*“. Na něm, na jeho existenci se shodují jak psychoanalytická, tak fenomenologická i duchovědná tradice myšlení. Za psychoanalytiku jmenujme například Viktora von Weizsäckera, jenž rozlišuje uvnitř výchovy tři stupně. První je vitální, v něm je člověk vázán na druhého člověka filialně, sexuálně – dítě na matku, milý na milou. Druhý je duchovní a v něm formují vazbu na druhého jakožto rodič, lékař, kněz, učitel. Třetí stupeň výchovy je transcendentní; v něm člověk přesahuje své původní lidské určení.¹¹

Ve fenomenologické filosofii je příkladem Patočkovy rozlišení tří základních životních pohybů: První je pohyb akceptace (uvedení do světa, zabydlení, domov), druhý je pohyb práce a boje o místo ve světě a třetí je pohyb pravdy nebo v pravdě, nemožný bez vnitřní osobní konzistence, usebrání a rozhodnutí.¹²

V duchovědné tradici je to například W. A. Flitner, kdo poukazuje na „*třetí rozměr výchovy*“ a konkretizuje ho v souvislosti se schopností člověka otevřít se světu a zároveň se konstituovat jako osoba: „Jednání

8 H. Arendtová: *Vita activa neboli O činném životě*.

9 H. Nohl: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, s. 260.

10 Ibidem, s. 260.

11 V. von Weizsäcker: *Čtyři přednášky o zásadách psychologie se zřetelem k jejím biologickým a ontologickým základům*, s. 101n.

12 J. Patočka: *Kacířské eseje k filosofii dějin*, s. 45n.

a činy vychovávaného jsou závislé na jeho vlastním sebeurčení, jsou však ovlivněny i interpretovanou sociální a přírodní skutečností. V každém výkladu totiž to vyložené zůstává vždy otevřeno skutečností, které transcendentují pouhé zakoušení.¹³

Vychovávat tak znamená vždy pečovat o růst a pomáhat k dospělosti, včleňovat dospívajícího do sociálních vztahů, probouzet vědomí a důvěru a především mu pomoci porozumět smyslu a hodnotovým vztahům. „Dospělá a charakterově zdravá osoba se vyznačuje jistotou rozhodování a jednání ve všech mravně relevantních situacích.“¹⁴ Výchova se tak vždy dotýká celku, otevírá jiné horizonty a je uváděním do nich.

V tomto smyslu je výchova ze své povahy činností transcendentní, a to i v podobách, které jsou transcendentnu zdánlivě vzdáleny. Výchova se tak vždy dotýká celku (světa, společnosti, lidské osobnosti), otevírá jiné horizonty než běžná zkušenost a je uváděním do nich. Proto pro výchovu a vzdělání v dnešním světě platí více než kdy jindy, že to nejdůležitější je myslet celostně a myslet celky. A zase jsme u otázek: Umí to naši odborníci? Je dnešní ekonom schopen celostního myšlení, je schopen překročit od pohybu fiskálních toků a principu zisku k celostnímu pohledu na význam hospodářství a hospodaření pro společnost? Je dnešní právník schopen nahlížet celek zákonů, a ne pouze konfrontovat literu zákona se skutkovou podstatou činu? Ví současný učitel o tom, že není zprostředkovatelem sumy faktů a vědomostí, nýbrž tím, kdo pečuje o duši, o *logos*, o *polis* a o kosmos? Pokud to vědí a v těchto intencích vychovávají, potom pokračují od partikularity k obecnosti, jsou účastni transcendence.

Čas výchovy

Rozhodující roli ve všech moderních filosofiích výchovy sehrává časový rozměr výchovy – minulostní, spočívající v tom, že svět je vždy starší než vychovávaný i vychovávající, je horizontem, na němž výchova jako smysluplná teprve vyvstává ve svém původním ontologickém významu; dále rozměr přítomnostní, založený na zkušenosti společně sdíleného světa, a rozměr budoucnostní, v němž se pro výchovu otevírá nejtěžší úkol: anticipovat to zatím pouze skryté, ztajené a teprve krystalizující do své nečekané podoby, opečovávat schopnost člověka jednat odpovědně v situacích, pro něž nemá vzor ve své předchozí zkušenosti.

13 W. A. Flitner: *Erziehung*, s. 316.

14 *Ibidem*, s. 320.

Z hlediska časovosti jako by výchova umožňovala člověku, aby nebyl „zajatcem přítomné chvíle“, v tomto smyslu je výchova skutečnou cestou ke svobodě. K porozumění povaze výchovy bychom mohli s určitou licencí použít Kantovu charakteristiku osvícenství, když říkal, že osvícenstvím (výchovou) se člověk vysvobozuje ze stavu dětství, z nedospělosti, zaviněné nedostatkem odvahy používat vlastní rozum a převzít odpovědnost za vlastní rozhodnutí, a přechází do stavu dospělosti. Dospělost neznamená dosažení zletilosti a právní způsobilosti, ale je výrazem odvahy člověka rozhodovat se podle vlastního rozumu.¹⁵ V tomto smyslu můžeme říci, že Kant chápal výchovu jako asymetrický vztah, jehož smyslem je dosáhnout symetrie. Je-li výchova zpočátku vztahem mezi dospělými a nedospělými, mezi vzdělanými a nevzdělanými, mezi svobodnými a nesvobodnými, mezi soběstačnými a odkázanými na pomoc, potom jejím smyslem je, aby se z dítěte stal dospělý, svobodný, odvážný, rozumný člověk. Výchova je směřování k identitě a integritě člověka, a to jak ve smyslu individuálním, tak sociálním.

Antinomie výchovy

K největším autoritám v oboru filosofie výchovy, tedy té disciplíny, jež si vytkla za úkol porozumět fenoménu výchovy v jeho historické proměnlivosti, problematičnosti a svébytnosti uprostřed bohatství lidských aktivit, patří Eugen Fink. Znovudotázání smyslu a podstaty výchovy u něho souvisí s intenzivním pocitem jejich absentování v režimu výkoné a každodenní pedagogické praxe. Finka provokuje samozřejmost cílů a metod výchovy. Pedagogika podle něho není vědou, kterou je možno chápat jako hotovou, vystavěnou, zajištěnou a pohybující se v neustálém pokroku. Jako věda je problémem, i když ve významu praxe (výchova) je stará jako lidstvo samo.

Fink se zamýšlí nad ontologickými předpoklady výchovy a z nároku výchovy odvozuje řadu antinomií, k nimž se každý, kdo vychovává i učí, nutně dobere.¹⁶ Antinomie tu nejsou aporiemi, paradoxiiemi v klasickém slova smyslu, zde představují krajnosti, polarity ve smyslu „mezi“ výchovy.

15 I. Kant: *Odpověď na otázku: Co je to osvícenství?*, s. 382. „Osvícenství je vykročení člověka z jeho jím samým zaviněné nesvéprávnosti. Nesvéprávnost je neschopnost používat svůj vlastní rozum bez cizího vedení. Tato nesvéprávnost je zaviněna námi samými, když její příčinou není nedostatek rozumu, ale nedostatek rozhodnosti a odvahy používat ho bez cizího vedení. Sapere aude! Měj odvahu používat svůj vlastní rozum!, je tedy heslem osvícenství.“

16 E. Fink: *Natur, Freiheit, Welt*, s. 16–19.

První antinomie osciluje mezi výchovou jako pomocí a výchovou jako manipulací. Každý dobrý vychovatel si dříve nebo později musí položit otázku, zda má vůbec právo vnucovat své pojetí života a hodnot jinému. Na své straně má dobrou vůli, čisté svědomí, profesionální schopnosti, které ovšem nejsou odpovědí na položenou otázku, ale jen jejím předpokladem. Problém neodstraňuje ani to, že učitel formuje vychovávaného ne podle svého libovolného soukromého názoru, ale podle všeobecně uznávaných měřítek, podle toho, co se jako dobro, spravedlnost a pravda veřejně uznává. Smí ale vychovatel, který přece své době nutně platí duchovní tribut, předjímat budoucnost světa a dětí? Co je zdrojem legitimacy učitelství a vychovatelství?

Problém není ani tak palčivý při pouhém vyučování, které není tak absolutně zatíženo nárokem mravním a hodnotovým. Zcela jinak je tomu se smýšlením, hodnotami, oceněním života. Kdo dá vychovateli záruku, že nesváže vychovávaného pouty, jež jemu samému jsou nepřijemná?

Každý, kdo vychovává a učí, musí poznat, jak naivní a nebezpečné je žádat po dětech, aby byly lepší, než jsme my vychovatelé, a zároveň jim vnucovat a vtiskovat ona maxima jednání, která leží v základě naší nedostatečné životní praxe (jde o rozpor permanentního převychovávání a deficitu vlastní formy existence, o rozpor, na který upozorňovali už v první polovině 20. století např. Janusz Korczak¹⁷ nebo Paul Vogel¹⁸).

S tím souvisí i otázka, zda musí vychovatel převzít odpovědnost za pravdu svého výchovného ideálu. Kladná odpověď antinomii pouze prohlubuje. Pokud bychom přiřkli vychovateli absolutní odpovědnost za založení výchovných cílů, neznamenalo by to eo ipso konec veškeré výchovy? Neboť ten, kdo by s výchovou čekal tak dlouho, dokud si sám neujasní smysl a obsah lidského života, povahu lidské existence, své pojetí dobra, svůj vztah k životu a ke smrti, by se vlastně nikdy nemusel odhodlat vychovávat. (O tom, že tato krajnost není jen špatným pokusem o vtíp, svědčí množství těch, kteří nechtějí dnes mít děti nebo je nechtějí sami vychovávat.)

K faktické výchově prostě patří dvojznačná předchůdnost. S celou tíží a odpovědností za založení budoucího je každý vychovatel koneckonců postaven před Abrahamovu volbu, volbu mezi alternativami, jejichž dosah a působnost můžeme jen jako lidé žijící teď a tady předvídat pouze zčásti. Volíme mezi alternativami, které už dávno nemají ten

17 J. Korczak: *Jak milovat dítě: Internát a Domov sirotek*.

18 P. Vogel: *Die antinomische Problematik des pädagogischen Denkens*, s. 10.