

Radim Palouš
Zuzana Svobodová

HOMO
EDUCANDUS

FILOSOFICKÉ
ZÁKLADY
TEORIE VÝCHOVY



HOMO EDUCANDUS
Filosofické základy teorie výchovy

Radim Palouš
Zuzana Svobodová

Recenzovali:

prof. PhDr. Tomáš Halík, Th.D.

prof. PhDr. Karel Skalický, Th.D.

Vydala Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum

Redakce Alena Jirsová

Grafická úprava, sazba a zlom Kateřina Řezáčová

Vydání první

© Univerzita Karlova, 2011

© Radim Palouš, Zuzana Svobodová, 2011

ISBN 978-80-246-1901-9

ISBN 978-80-246-4572-8 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum 2020

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Obsah

Prolog	7
Edukace	11
Rekurs	14
Paideia a polis	15
Bio-graf	17
Fundamentalita	19
Paradoxalita	22
Kosmicita	25
Autenticita	32
Moralita	38
Temporalita	53
Explicace bytí	53
Sekulum	55
Maturita	59
Logos a ceremonie	60
Sekularita	62
Historie a „happy end“	65
„Fakticita“ času	66
Konverze	68
Intencionalita	69
Humanita	73
Objektivní realita	76
Energie	78

Lucidita	83
Transcendence	83
Auto-mobil	84
Mundus lucidus	86
Dia-logika	89
Dialogická situace	90
Nomen omen	93
Autorita	99
Magistr	99
Persona	103
Rétorika	106
Insistence – existence	107
Mobilita	109
Telos	112
Potence	114
Liberalita	116
Memorabilita	119
Identita	120
Aktualita	125
Elektronická éra	126
Imaginace	130
Globalita	134
Kredit	139
Technologie	150
Univerzalita	153
Reverence	155
Epilog	161
 Seznam citované literatury a pramenů ...	163

Prolog

K podstatnému jménu člověk – *homo* se připojovala a připojují různá epiteta, která charakterizují jeho typiku. Tak sousloví *homo faber* dříve postihovalo řemeslnou dovednost na rozdíl od tvorů, u nichž se s tvorbou nástrojů a výrobků nelze setkat – plásty či mraveniště a hnízda jsou neodlučně svázány s živočišným rytmem včel, mravenců či ptáků, zatímco lidský výrobek je více méně svobodně oddělen od bezpodmínečných životních funkcí. Po dvacátém století je *homo faber* opisem pro člověka, který ve své práci ztratil podstatu svého lidství.

Homo movens či *homo viator* odkazovalo k velkému významu lidské pohyblivosti (stěhování národů, izraelské putování do zaslíbené země, Komenského poutník). Poté, co *homo turisticus* vyznačil v mapách světa své důležité cíle a k nim vedoucí cesty, stal se *homo viator* člověkem bez domova, žije v bezdomoví – přestože nashromáždil v turistickém pase spoustu razítek požadovaných cílů. Nebyla-li zničena poslední touha po hledání, pak *homo legulus* jako bytost hledající pátrá po svém vlastním směřování; pokud se hledání stane tázáním po tom, co je dobré a co ne, posunuje se akcent k funkcím mentálním: *homo sapiens* (*insipiens*) zdůrazňuje nebývale velkou mohutnost lidského rozumu. Bez možnosti sdílení však touhy rychle vyhasínají, ale *homo loquens*, bytost schopná řeči, objevuje vlastní

smysl skrze komunikaci v dialogu. Lidskou společenskost společného pobytu akcentuje *homo sociologus*, zatímco *homo politicus* vidí tu nejpodstatnější část lidské pospolitosti ve státoprávní sféře a *homo economicus* v národohospodářství. Člověk utopený v konzumním obstarávání současnosti dostal posměšné jméno *homo coca colens*¹. Jsou tu i jiná epiteta, odkazující k dalším oblastem vykračování z člověčenství: *homo aestheticus* hovoří o směřování ke kráse a *homo ludens* ve své hravosti objevuje svobodu, ale stává-li se dnes hravost metodou (často i falešně vyloženým Komenského *schola ludus*), jde jen o hru na hru, kde je tvořivost a svoboda vytlačena strukturovaným itinerářem rýsujícím ten záhodný postup o jehož správnosti je možné se přesvědčit experimentálně. Lidskou spiritualitu jako cestu přesahování lidského „sebe sama“ zdůrazňuje *homo religiosus*.

Tento spis koncipuje člověka v jeho počátcích, totiž jak se stává lidským – *homo educandus* – člověk, který se rodí s nitrem, o něž je třeba se výchovou starat, aby bylo tím, čím býti má: „humánním“, což souvisí s jeho výslovnou vazbou – re-ligiozitou – k veškerenstvu.

Teorie výchovy a vzdělání v rámci fundamentální agogiky navazuje na edukační založení řecké a křesťanské provenience. Její „logika“ bere v úvahu i paradoxalitu, a to jak počínání vychovatele, resp. vzdělavatele, tak vychovávaného a vzdělávaného. – Protože dávná starověká, ale i komeniologická tradice neomezuje událost výchovy na člověka, nýbrž směřuje k osudu veškerenstva, o němž tuší, že povstává v řádu a v něm dále bytuje, je třeba hledat **kosmicitu** výchovy. – Takovou, která zahrnuje celek všech celků a horizont všech horizontů, v němž pobývají všechny časné existence – a jestliže časné, pak tématem musí být **temporalita** výchovy. – Co je však charakteristické na lidském vstupu do času, kde je sebou samým – „lidským“, humánním? K čemu přesněji směřuje péče o **humanitu**, která je provázena ob-jas-ňováním úlohy individua vcelku i v částech? Odkud onen jas a v jakém je vztahu k člověku a jeho výchově? – Neopominu-

¹ Tak pojmenoval současného konzumního člověka americký historik Joseph Ki-Zerbo.

telným tématem je **lucidita** agogického usilování. Výrazným lidským nástrojem objasňování, ukazování na samé základy i budoucí možnosti, je řeč a její nejdůležitější forma – **dialogika**. I když v dialozích jsou si partneři zásadně ve vztahu k logu rovni, přece jen vychovatel a vzdělavatel má roli toho, kdo usměrňuje, kdo při veškeré odpovědnosti k tomu, oč jde, je **autoritou**. – Nesmí však „zkamenět“, nýbrž jako každý jiný účastník být schopen přeměny, **mobility**. – Ta je pohybem odněkud někam, přičemž se místo opouštěné nestává „opuštěným“, neexistentním. Připomíná jej paměť umožňující identitu individua: také **memorabilita** patří k fundamentům vzdělávání. Veškerá výchova je vždy lokalizována do „svého“ jedinečného dějinného rámce; není možné opominout dnešní působení rodiny či školy – je zapotřebí reflektovat **aktualitu**, totiž zvážit výchovu v technovědné civilizaci s elektronickou komunikací, v globalizovaném světě, v prostředí sekularizované konzumní společnosti.

Refrémem, vyznačeným vždy kurzívou, budiž stále týž „leitmotiv“ (i když cum variationibus), totiž rozprava o pozapomenutém lidském poslání a o nápravě věcí lidských výchovou a vzděláním, (s Komenským řečeno de rerum humanarum emendatione consultatio catholica) – ovšemže vztaheno do doby současné, do našich časů.

Edukace

*Totalitní režimy dvacátého století poškodily věc výchovy a vzdělání,
když ji podrobily svému diktátu a učinily z ní záležitost propagandy a manipulace.
Není proto na čase se těmito cestami lidského zrání
znovu a z podstaty zabývat?*

V mnoha jazycích je etymologie slova „výchova“ podobná, protože navazuje na známý Platonský mýtus: vězeň je vy-váděn, e-dukován z vězení – odtud *education, Erziehung, l'éducation* apod. Ne tak v češtině: kmen slova vý-chova nepoukazuje ke změně, nýbrž naopak k úchově, záchově. Ovšemže výraz chov nese ještě jiný význam, totiž pěstění (chov koní apod.), nicméně i v tomto případě dominuje uchování plemene. Český výraz pro činnost, děj výchovy, totiž sloveso *vychovat, vychovávat*, snoubí péči ve smyslu pěstění, chovu (slovní kořen *chov*) s lidskou možností vyjít za hranice tělesné ustrojenosti (předpona *vy-*), například – zřejmě ve výsostně lidském nadání – tázavě hledět na sebe sama.

Platonský vězeň² je nejprve odpoután, aby se uvolnila jeho vazba k stínům; obrácen (konvertován!) může opustit dosavadní zahlcenost nepravými skutečnostmi a pohybovat se „vzhůru“ (trans-cendovat), aby nazřel, jak se to s ním a světem vlastně má. Předtím ne-vy-cho-

² Platon: *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2001, s. 213–217; II, 514–518.

ván, nevytažen, neznal nic jiného než odlesky „reality“³ a nic jiného neznaje měl je jako takové za pravou skutečnost – vždyť pro něho, vězně, jsou realitou, kterou si on a všichni stejně uvěznění s ním denně potvrzují a ji eventuálně „vědecky“ zjišťují. Ony ty stíny přece jen jsou v jeskyni-vězení existencemi, nejsou výmysly či pouhou fantazií, a o to je nesnadnější odhalit jejich stínovost. Vězni, o svém uvěznění nevědouce, jsou eventuálně i graduovanými „stínoznalci“, nejsou lháři či podvodníky! Jejich proviněním je však suverenita, s níž bez-ohledně žijí a tvrdí, že nic než ta jejich realita neexistuje: neptají se na přirozený původ toho, co vidí – toho, před čím a v čem žijí. Nečiní rozdíl mezi věcí a jejím stínem. Považují-li stín věci za věc samu, jaká realita je potom pro ně ta přirozená?

Adjektivum „přirozený“ znamená, že jde o entity při-rozující se ve světě; je třeba si uvědomit dvojí možný význam „přirozenosti“: jednak lze tímto slovem označovat bytostně originální (= původní) živý svět, který v pokleslé jeskynní situaci upadá do zapomnění, svět stvořený a tvořený, svět společného bytí jakožto života (proti nebytí smrti), pohyblivého časování (proti ustrnulosti bezčasí); jednak je však možné přirozeným světem označovat tu situaci, do níž jsme *v-rozeni*, tudíž právě situaci zapomenutosti, situaci utopenosti v zahlcujících starostech všedního dne, v nepravém mínění o tom, co vlastně je. V tomto druhém případě je původní, „přirozenou“ situací právě ta nepravá, z níž jest člověku se emancipovat. Tato poloha odcizenosti skutečně originálnímu světu je bytostně odvozená, situační.

Stíny nejsou bez pohybu – míhají se na stěně jeskyně a vytvářejí sice falešnou, ale přece jenom pohyblivou hru, v níž se zajatci hledí vyznat. Žijí sice v zapomenutosti na podstatné, avšak přece jen ne-

³ Jde tedy o dvojí „realitu“: stínovou a pravou. V pedagogické literatuře se zpravidla realitou rozumí nerozlišeně vše, co se v souvislosti s výchovou a vzděláním vyskytuje, viz např. *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009, s. 14: „Edukační realita je každá skutečnost (situace) objektivně se vyskytující v lidské společnosti, v níž probíhají určité edukační procesy a fungují nějaké edukační konstrukty.“

ztratili paměť zcela: jsou v pozici řádně zmrtvené, a přece jen živí; nemají potuchy o pravém bytí, o skutečně živém, rodícím se, přirozeném světě, ani o pravém smyslu výchovy a vzdělání – a přece se vzdělávají: pamatují si různé proměny ve hře stínů, hádají se o ně mezi sebou a poučují se, rozlišují mezi sebou ty učenější, zkušenější, „prakticky“ obeznámenější, vytvářejí různé teorie a konfrontují je. Ve stínovém životě má své místo i stínová paměť i stínové porozumění i stínová věda. Ono chybění bytostného povolání zaznívá též v negativním označení této oblasti: v řečtině *A-SCHOLIA*, v latině *negotium*, v češtině *za-ne-prázdněnost*. Taková subordinace tomu, čím se člověk „zaměstnává“, se titulem vzdělání jen chlubí, protože to opravdové není jen „děláním“, nýbrž předpona *z-*, zpravidla naznačující pohyb vzhůru, znamená buď dílčí nebo úplné opouštění vězení. V jeskyni není bytostného zaujetí, je to jen zajatost stíny.

Sokrates v platonském jeskynním mýtu zdůrazňuje, že ono podstatné osvobození vězně je odvratem od doposud zaneprazdňující činnosti i od všech zaneprazdňujících činností vůbec, a to tak, že edukovaný je obrácen násilím: musí se jaksi nedobrovolně – a nikoli z vlastních sil – vzdát svého dosavadního sebe sama, svého nynějšího pobytu, což je o to těžší, že se samozřejmostí žil v předsudcích suveréna. Bylo to JÁ z velké části velmi ne-vlastní, ne-subjektivní, jakkoli se domnívalo, že si při úzkostlivém obstarávání vystačí samo.

V Platonově mýtu se nesděluje, kdo nebo co to je, co se potřebového zmocní. Je významné si uvědomit – a hluboká tradice výchovné reflexe o tom ví – tuto velevýznamnou výchovnou okolnost: obrat vězně působí cosi mocnějšího, než doposud v nabývání stínových znalostí a virtuozy působilo: jde o událost „z vyšší moci“, nedostupnou silám pouze lidským.

Vězeň je znásilněn! Cosi mocnějšího jím otřese a vytřese ho z jeho zabořenosti, probudí ho ze snového zapředení do stínů, z jeho dospávání plného pilných snů, ze spánku, který je tak příbuzný opaku života – smrti.

Rekurs

Obrátivší se (konvertita), totiž vpravdě vz-dělávaný, vy-chovávaný, se vrací. Stává se provokatérem – každé skutečné vzdělání provokuje. Už není mezi stíny doma a nedaří se mu na to zapomenout. Pokleslá starostlivost v malém ztrácí mávnutím proutku svou hermeticky působící moc, ustoupí z popředí a čidlům se uvolní prostor pro náhled zcela jiné povahy. I kdyby se chtěl zbavit své provokativní ozvláštněnosti, nezbývá mu než jednat se stíny jako s takovými a nevzdělané spoluobyvatele upozorňovat na skutečnost nestínovou.

Předchozí život se odehrával mezi stíny a v zaneprázdněnosti tím, co vězení charakterizovalo jako takové. Nový život není již negací negace, totiž pouhým odmítáním zaneprázdněnosti obstarávkami jeskynního provozu. Je totiž uvolněním, pozitivní svobodnou cestou k pravdě, prostorem k pohybu „vzhůru“: SCHOLÉ, *otium*, volno, prázdniny nikoli pro oddech⁴, nýbrž pro skutečnou vý-chovu, při níž má „chovanec“ šanci setkat se s doposud zakrytou pravdou o světě. Toto setkávání není obstarávání dalších vědomostí, ale hostování, přijetí pozvání k účasti v dramatu světa, který neskrývá bolesti a pády; těm však nedává poslední slovo.

V „nedělní škole“ není nabývání zkušeností a znalostí posilováním stále stejné úrovně, protože teprve nyní se vzdělanec stará o druhy a věci, nikoli aby ON nabyl na významu: stává se správcem světa, aby bylo to, co býti má. Obratem vlastně začíná stále **obrace- ní** od sebestřednosti k nezištnému věnování – naslouchání všemu, k čemu stojí konvertita nyní neodvrácen, tedy čelem, a co ho vyzývá k opravdovosti. Nikoli pachtění za vším možným, ale s nadějí a důvěrou svobodně se vydávat a dávat tam, kde je toho zapotřebí.

⁴ Tzv. pedagogika volného času v určitém svém pojetí rozumí „volnem“ mezeru v pracovním zaneprázdnění, jakousi pomlku jako bývají v notovém zápisu, tedy oblast zcela ponořenou do všedního ruchu, jejímž úkolem je odpočinek, rekreace, nabírání nových sil pro zaměstnanecké úsilí – viz např. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 738 a násl. Volno v kontextu fundamentální agogiky má ontologické poslání.

Vzdělávání není pak jednou z činností vedle jiných, nýbrž dostává ten nejvýznamnější smysl: je poznáváním a uznáváním žijících, tedy časujících bytostí všeho druhu, je péčí o ně, tím, co umožňuje spolumytí, vytvářející svět. Jakmile vzdělaný opustí nesnadnou, strmou cestu vzdělávání, v tu chvíli ztrácí své grády potvrzující jeho vzdělanost: stíny nabudou vrchu a ujmou se své vlády. Někdejší spočívání mezi nimi je lákavé a jestliže obyvatel jeskyně-světa nepokračuje sám v onom pohybu na-horu, nyní také vlastní vůlí a často i s pocitem osamění a odcizení, potom ho gravitace přizemnosti stáhne dolů.

Takže je třeba hovořit o „kon-verzaci“, o stálém odvratu a převratu, protože vzdělanci jsou jednotlivci mezi davem přesvědčených o svém zdání. Nestačí proto jedno probuzení, jeden obrat, jedna konverze. Znovu a znovu budící síla skýtá příležitost, aby zasáhla, znovu a znovu rozpoutává spoutané, jimž nová a nová pouta brání na jejich pouti, znovu a znovu je pobytu zapotřebí pomoci. Výchova má bez vyšší pomoci malou šanci, v jistém smyslu lze říci, že žádnu.

Teprve jako poutník se někdejší zajatec osvobozuje ze strnulosti, z té fascinace stíny, vydává se na vý-pravu, ex-pedici; rozhýbává se a bere svůj tvůrčí úkol za vlastní, je na cestě, o jejímž cíli mnoho neví, ale tuší, že je mu této pouti bytostně zapotřebí. Není to pouhé cestovatelské rozptylování, nýbrž tah, kterým tajemná instance působí a lidští vychovatelé se snaží jí uvolňovat prostor. Jde o to, aby člověk přijal původní sebejistotu jako ne-pravdu, jako upadnutí; jde o frónésis, moudrý náhled, který nepředstavuje vlastnictví nějakého určitého souboru poznatků, nýbrž otevírá cestu nepřetržitému překračování původní uvrženosti, v níž v jistém smyslu sice člověk nadále zůstává, avšak nahlížeje v pravém světle s ní jinak zachází.

PAIDEIA a POLIS

Filosofická myšlenka PAIDEIA, jak ji předvádí jeskynní mýtus, mířila na emancipaci a dobré ustavení tehdejší řecké POLIS – obce (státu). Vždyť jeskynní mýtus je součástí Platonova spisu POLITEIA – Ústava!

Nešlo tedy o výchovu uzavřenou do stěn domácnosti, do společenství pouze úzce rodinného, nýbrž výchova měla být prostředkem k nápravě politické krize, v níž se athénský stát ocitl.

Sokratovsko-platonské výchově – PAIDEIA – jde o nápravu politického marasmu v době peloponéské války a po ní, i o působení sofistů – těch „profesionálních vzdělavatelů“ za peníze, deklarujících se schopnými předávat zdatnosti či vědomosti jako zboží; jde též o celou atmosféru řeckého duchovního života, z níž dávno vymizela bezprostřední přítomnost bohů, jak ji prožíval homérský člověk. Je ztraceno ono krátké spojení s božstvím, známé z životních osudů homérských héroů. Nyní se člověk necítí viděn bohy, netřeba tedy studu. Bezprostřední spojení s bohy stačila kdysi uchovávat rodinná tradice a zabezpečovalo je hluboké vedení dávných zvyklostí. PAIDEIA nemohla přijít ke slovu dříve; teprve od chvíle vstupu POLIS mezi člověka a bohy se PAIDEIA stává nutným předpokladem „nápravy věcí lidských“.

Tuto lidskou „politickou“ ARETÉ TÚ FRONÉSAI (ctnost rozumného vhledu) nemůže zařídít ani Sokrates, ten filosofický vzor zbožné výchovy. Vychovatel v jeho duchu může působit především negativně, totiž ironizovat pokleslost. Sokrates to činí tak, že požaduje na účastnících dialogů, aby na otázky odpovídali sice za sebe, ale nelibovlně. Je totiž v člověku duše, která je bytostně otevřena náhledu, pokud neztvídá svévole. Bude-li se účastník Sokratova „vyučování“ držet opravdu svého vnitřního náhledu, uvolní cestu tomu, aby se ven dostalo skutečné „dítě“, například váhání, nejistota, ne zmetek zatvrzelosti. V tomto smyslu jde o učitelské umění maieutické-porodnické. Vychovatel nepůsobí obrat sám, ale přece jen činí cosi významného: vychovává v duchu obratu ke světlu, v duchu světla a to-muto „duchu“ odevzdává své dílo k naplnění. Především vychovatel tedy musí být nakloněn ke světlu, musí snést život nejen sám sobě a pro sebe, ale kon-verzovat s často náročným společníkem, jemuž Sokratés říkal DAIMONION, DAIMON, posel bohů, duch.

Vychovatel tím, že pečuje, stará se, vzdělává, tvoří kulturu. Slova kultura i kult jsou svým latinským původem zakotvena v starostlivé