

VÝCHOVA, ZŘEJMOST, VĚDOMÍ

Zdeněk Kratochvíl

**VÝCHOVA, ZŘEJMOST,
VĚDOMÍ**

(Základní pojmy a představy výchovy)

Herrmann & synové
1995

Děkujeme paní Vítězslavě Fryntové za laskavé poskytnutí textu Emanuela Frynty „P. S.“

© Zdeněk Kratochvíl, 1995
Appendix © Emanuel Frynta – dědicové, 1995

Děkuji doc. Zdeňku Pincovi za cenné podněty zvláště z oblasti postmoderního myšlení. Panu rektorovi prof. Radimu Paloušovi za filosofický vhled do komeniologické problematiky. Prof. Zdeňkovi Neubauerovi za inspiraci filosofii vědy. Kolegovi Jiřímu Michálkovi za konzultace k dílu E. Finka. Děkuji také všem přátelům ze semináře „Modré pondělky“ za podnětné diskuse k ústnímu přednesení některých témat této práce, a především své ženě za trpělivost, kterou se mnou kvůli této práci musela mít.

V Praze 1. září 1993.

Rozpaky kolem výchovy a vzdělání

Téma výchovy a vzdělání je zatíženo atmosférou školství, didaktiky a osvěty. Reformy školství se už dost dlouhou dobu střídají v rychlém sledu a mnozí profesionální pedagogové z různých stupňů škol dokonce i veřejně mluví o „procesu vzdělávání“ jako o „technologii“, kterou je třeba „optimalizovat“. Člověk, který prodělal třiadvacet let školního vzdělávání na různých školách (počínaje „mateřskou“) s utrpením vesměs nepřímo úměrným „výšce“ školy, a teď překvapivě sám s chutí učí, však přece nebude navrhnout další optimalizaci didaktických postupů. Raději vyjde ze zkušenosti, že na nižších školách byl bezbrannou obětí didaktik a školského systému, zatímco na různých fakultách už měl možnost vidět této hře jaksi do karet a zaměřovat se spíše na myšlenková témata, jejichž útěšná krása snad stojí za to všechno. Proto se místo „vyhození školy do povětří“, o kterém snil v klukovských letech, pokouší nabídnout institučnímu školství jiné a snad pozitivnější vyrovnání v podobě této obhájené doktorské práce z oboru filosofie výchovy.

Samozřejmě, že nejde o návod, jak vychovávat a vzdělávat. Je to jen pokus o ohlédnutí se za školou se zkušeností staré i soudobé filosofie a theologie — a s překvapivou zkušeností, že alespoň mnohé filosofické přednášky i skripta byly přenositelné z prostředí kotelního a samizdatového do prostředí univerzitního. A když už neumíme podávat rozumné návody, pokusme se alespoň o něco více než jen o varování před návrhy nerozumnými, totiž o hlubší rozeštění tématu. A pokud by to neposloužilo výchově a vzdělání ve škole, tak to snad aspoň může sloužit jako úvod do filosofie.

Na co lze navázat

V dalších kapitolách bude často řeč o motivech a inspiracích velmi starých. Na co však lze navázat v naší době?

Filosofie výchovy je dnes reprezentována především dílem Eugena Finka a pracemi, které na ně navazují. V českém prostředí byla filosofie výchovy 50 let vyloučena z veřejného života. Kromě příležitostných otázek u J. Patočky ji reprezentují především dodatečně vydaná díla R. Palouše z období disentu a přednášky Z. Pince a J. Michálka. Tyto fenomenologické studie o výchově filosoficky problematizují běžná nerefléktovaná pojetí výchovy, jak to už klasicky ukazují „antinomie výchovy“ formulované Eugenem Finkem.

Fink se zamýšlí nad ontologickými předpoklady výchovy a odkrývá v nároku výchovy řadu vnitřních protirečení. Odkrývá odpovědnost za napětí mezi kontinuitou kultury a otevřeností pro nové; odpovědnost za psychologickou moc výchovy; odpovědnost vychovatele, který žije v napětí mezi svým skuteč-

ným stavem a ideálem, který představuje; odkrývá napětí mezi nárokem kultury a individualitou; odkrývá antinomie mezi výchovou k určitému povolání (Berufserziehung) a výchovou k lidství; odkrývá dějinné proměny představ cílů výchovy.

„Každý vychovatel se jednou zeptá, zda vůbec má právo své pojetí života vnucovat někomu jinému. Jistě, má na své straně dobré svědomí: neformuje vychovávaného podle nějakého neuměřeného soukromého názoru, ale podle všeobecně uznávaných měřítek, podle toho, co je v obecné platnosti pokládáno za ‚dobré‘, ‚pravdivé‘ a ‚spravedlivé‘. Ale smí vychovatel, který je přece duchovně poplatný své době, brát dítěti budoucnost?“

„Jiná antinomie se prozrazuje tím, že ‚životní zkušenosti‘ sice jsou přenositelné, že co lidstvo trvá, potřásají staří nad mladými hlavou, aniž by jim mohli pomoci — a na druhé straně se plánující a lidi formující výchova může stát strašnou silou, vedoucí k démonické moci svádění duší. Moc a bezmocnost výchovy jsou zřídka kdy od sebe vzájemně odděleny.“¹

Několik závěrečných tvrzení pro předběžnou orientaci

Výklad tradičních témat filosofie výchovy může ilustrovat Finkovy antinomie výchovy a dokonce ospravedlňovat i některé postmoderní filosofické přístupy, např. varování před spolehnutím se na metodu (K. Feyerabend) nebo prioritu péče o řeč před nástrojovým používáním jazyka (J.F. Lyotard).

Opakem výchovy a vzdělání je každé takové zaměření, které preferuje okamžitý účel: znalost mnoha faktů, informace, pouhé přizpůsobení člověka společenskému statu quo a využití lidské intelektuální nebo pracovní „síly“.

Opakem výchovy a vzdělání je i pokus o takovou instruktáž lidského vědomí, která zúží pravdu každé zkušenosti nebo myšlenky na „poznatek o objektivní realitě“; která redukuje svět na soubor jednoznačných daností a přirodu na zásobárnu materiálů pro lidskou činnost.

Výchova a vzdělání má aktualizovat lidství každého člověka v jeho jedinečnosti a nezaměnitelnosti; ukazovat nedostačivost běžných, tj. ne-vychovaných a ne-vzdělaných východisek lidského života.

Výchova a vzdělání dává člověku schopnost nepodlehnout zcela ideologizaci hodnot (ať už jde o ideologizaci politickou, náboženskou nebo scientistickou), neboť otevírá zodpovědnou kritičnost, autenticitu.

Výchova a vzdělání je vlastně filosofie: je péčí o životní pohyb; uvádí do vztahu k lidské transcendenci. Všechna ostatní hlediska na výchovu a vzdělání představují jen příležitosti k tomu.

Má-li výchova a vzdělání obstát v „postmoderní situaci“, která je charakterizována tím, že „tradiční prostředky našeho myšlení naprosto nepostačují k tomu, abychom tuto situaci mohli pochopit“,² musí filosofie výchovy re-

¹E. Fink: Natur, Freiheit, Welt, 1992; p. 16–18.

²Viz M. Petříček jr., Úvod do (současné) filosofie, Praha 1991, str. 89.

flektovat pluralitu bytí, odkrývat vnitřní zkušenost, odkrývat smysl pro fysis i smysl pro nekategorizovatelné lidské hodnoty: pro zkušenostní poznání a nezištnou lásku.

Jakou metodou mluvit o tom, co problematizuje každou hotovou metodiku?

Chce ukazovat základní pojmy filosofie výchovy (a podobně pak další pojmy pro ni relevantní) v jejich jevovém zázemí. Pojem se tak má ukázat jako jedno z ohnisek pojmových vztahů, jimiž se vyjadřuje a kultivuje — a tedy uvědomuje — určitá oblast zkušeností, pocitů a napětí. Sestup k historickému významu a původu pojmu je jen příležitostí, jak sestoupit k silám, které pojem zrodily, které se jím uvědomují; je jen předpokladem k další amplifikaci aktuálních významů. Pojem zrodily dojmy, které se skrze něj kultivují a komunikují.

Zkoumání konstituce tradičních pojmů je pak v kapitole o soudobých výzvách výchově nahrazeno hledáním takových pojmových struktur, které by mohly posloužit ke kultivaci současných napětí, které nenacházejí svůj výraz v tradičních pojmech. Jde o hledání takových pojmových struktur, které by učinily vědomými dosud nedostatečně vyslovené aspekty základních duchovních impulsů Evropy.

Základní pojmy filosofie výchovy

Pokud bychom filosofií rozuměli jen jakousi záměrnost myšlení, pak by filosofie výchovy byla pouhým výchovným záměrem, který pedagog při své práci sleduje. Z výchovného záměru by takto pochopená filosofie výchovy dedukovala výchovné prostředky, které představují cestu k naplnění záměru. V novinářském žargonu je slovo „filosofie“ skutečně takto užíváno (zneužíváno); označuje reflektovaný úmysl, záměr, metodičnost. Podobně tomu bylo již v upadlé vrstvě pozdně antického populárního „filosofování“, zvláště u římských kyniků. Takový posun je omezující a je vlastně protifilosofický. Pro naše téma znamená, že filosofie výchovy se pak stává metodou směřující k vytčenému cíli, k „formování vychovávaných“ a k „udílení kvalifikace“. To sice může být k leccemu užitečné — např. k tomu, že takto „vychovaní“ lidé se mohou stát „neproblematickými“ součástkami společnosti, že dva kvalifikovaní odborníci stejného oboru jsou funkčně zaměnitelní. Nefilosofičnost takového pojetí výchovy se ale projeví odlidštěním. Vede k fatální záměně vzdělání za přizpůsobení se vnějším požadavkům.

Samy otázky po tom, co je výchova a vzdělání, jsou původní otázky filosofické. Jedině skutečně filosofický pohled na výchovu může odkrýt úkol výchovy k vlastní identitě vychovávaného, úkol vzdělání apelující na zřejmost vědomí.

Filosofie

Filosofie je řecké slovo, které bývá běžně překládáno jako „láska k moudrosti“. *Filia* je láska ve smyslu náklonnosti a *sofia* je moudrost. Filosofie ale není ledajakou a každou láskou k moudrosti. Moudrost je pro Řeky čímsi výsostným. Ten, kdo je moudrý, je mudrc, *ho sofos*. Moudrost tedy není pouhou snůškou znalostí a schopností. Je-li však moudrost čímsi víc, může být člověk opravdu moudrý? Vyprávění Diogena Laertia o Pythagorovi na tuto otázku odpovídá záporně, když ukazuje, že Pythagoras se právě z pokory před pravou moudrostí nazval raději filosofem:

„Názvu ‚filosofie‘ první užil a sebe filosofem — přítelem moudrosti — nazval Pythagoras v rozhovoru s Leontem, samovládce v Sikyóně nebo Fliúntě, jak tvrdí Hérakleidés Pontský v spise *O mrtvé ženě*; neboť nikdo z lidí prý není moudrý, nýbrž jen bůh. Dříve se totiž pro filosofii užívalo názvu ‚moudrost‘ a moudrým se nazýval ten, kdo se jí zabýval z povolání, tedy člověk pokládáný za duševně obzvláště vyspělého, kdežto filosofem je nazýván ten, kdo má moudrost v lásce. Mudrci byli nazýváni též sofisty, a nejen oni, nýbrž i básníci. . .“¹

Diogenovo vyprávění je nejspíš anachronismem: nepředpokládáme, že by slovo „filosofie“ bylo tak staré. Možná má toto vyprávění mluvit o pozdějších pythagorejcích. Podstatnější však je důvod údajné Pythagorovy pokory: moudrý je jenom bůh. Moudrost není vlastností lidskou, ale vlastností boha, představovaného patrně orfickým mýtem. Láska k moudrosti je náklonností k bohu prostřednictvím něčeho, k čemu jako lidé máme přístup. Je to možná láska k jedinému moudrému: vztah k jedinečnosti — a ne k ledajaké vtipnosti, kterou někdo může považovat za moudrou.

Moudrým se nazýval ten, kdo se moudrostí zabýval „z povolání“. Takový profesionál moudrosti, mudrc, *sofos*, byl zván též *sofistés*, učitel. Toto označení se ovšem později stane pejorativním, a to díky Platónovu pochopení Sókratova údělu, právě v Platónově kontrapozici sofistů a filosofů.

V řecké duchovní tradici je ona jedinečná moudrost, která se nemůže stát živností, nemůže se zprofesionalizovat, nárokována — vedle orfického mýtu — také v apollónském kultu v Delfách. Odtud pochází známé „*Gnóthi sauton — Poznej sebe sama!*“, které pak Stobaios připíše archaickému mudrci Chilonovi jako jeho výrok,² a které pak bývá spojováno i s mudrctvím Thalétovým. O delfském kultovním původu této výzvy však svědčí Plútarchos, Apollónův kněz v Delfách.³

Na tuto výzvu odpovídá Hérakleitos z Efesu, u kterého také nacházíme první předlohu pro pozdější výraz „filosofie“, a to výrazně ve vztahu k „jedinému moudrému“.⁴

¹Diogenés Laertios, *Životy, názory a výroky proslulých filosofů*; I, předml. 12 (překlad A. Koláře, Praha 1964, str. 42).

²Stobaios III,1,172 G.

³Plútarchos, *De E* 17, 392 A.

⁴Hérakleitos, zlomky B 101, B 22, B 41; viz čl. Mnohoučenost, str. 40nn.

Také pro Platónovo pochopení Sókrata bude charakteristické spojení Sókrata s apollónským kultem a s výroky delfské věštiny. Sókratés bude pochopen jako apollónský hrdina sebezpoznání — oproti sebeafirmaci sofistů, která jim umožňuje jejich profesionalizaci.

Filosofie bude pro Platóna záležitostí sice aristokratickou, ale výsostně „amatérskou, milovnickou“: příkloněností k Dobru, kultivovanou odpovědí na působení Eróta. Platónova filosofie nesídlí v učebnicích, které by ji předávaly.⁵ Musí se vždy znovu zažehávat. Tato filosofie je způsobem života, *bios*. Filosofický způsob života pak odpovídá *logu*, schopnosti interpretovat, tak jako filosofie odpovídá vzdělání, *paideia*:

„... a jak velikou má touhu po filosofii a po vzdělání, ... jak snadno je lze získati pro myšlení (*logos*) a život, který jsem vždycky hlásal. ...“⁶

Filosofie je „teoretický způsob života“ — je nahlížením a svědectvím, je soustředěním se na zakoušení pravdy. Je příkloněním se k Dobru, uskutečňuje v člověku areté — zdatnost, schopnost, dobro, ctnost. Filosof nechce poučovat (na rozdíl od sofistů), ale „činit lepším“.⁷

Filosofická výchova má u Platóna svůj konkrétní obraz v sókratovském „porodnickém umění“, *techné maieutiké*. Filosof nepomáhá vychovávanému převahou své moudrosti, ale tímto porodnickým uměním, které se týká duše — nebo spíše něčeho v duši, co vzniká „plozením v krásnu“. Filosofie se děje v otázkách, je uměním položit v pravý čas vhodnou otázku.

Klasickým místem je tato Sókratova řeč v dialogu Theaitétos:

„Mé babické umění má všechny ostatní znaky jako umění jejich (porodních pomocnic), liší se však od nich tím, že pomáhá k porodu mužům a ne ženám a že ošetřuje jejich rodící duše a ne těla. Ale nejdůležitější věc v mém umění je schopnost vším způsobem zkoušeti, zdali mysl mladého člověka rodí pouhý přelud a nepravdu či plod zdárný a pravý. Neboť tuto vlastnost mám i já jako pomocnice k porodu: nejsem schopen roditi moudrost, a co mi už mnozí vytýkali, že se ostatních dotazují, ale sám o ničem nic neprojevují, protože v sobě nemám nic moudrého, to mi vytýkají po pravdě. Příčina toho je tato: bůh mě nutí pomáhat k porodu, ale roditi mi zabránil. A tak tedy sám nejsem moudrý ani se nemohu vykázat nějakým moudrým nálezem, který by byl plodem mé duše; ale na těch, kteří se se mnou stýkají, je vidět, že někteří jsou teprve zcela nevědomí, ale postupem styků že všichni, kterým toho bůh dopřává, dělají podivuhodné pokroky, jak se zdá jim samým i ostatním; a to je zřejmé, že ode mne se nikdy ničemu nenaučili, nýbrž sami ze sebe našli a zrodili mnoho krásných věcí. Ale pomocníkem tohoto rození je bůh a já.“⁸

Filosofický vychovatel nepoučuje, naopak, jeho odměnou je mu poučení probouzejícího se vědomí vychovávaných. Na tom zakládá Platón svůj kontrast mezi Sókratem a sofistů, jejichž odměnou jsou peníze. Zde je podána

⁵Platón, 7. list 341.

⁶Platón, Listy, překl. F. Novotný, Praha 1945, str. 42, 7. list 328 A.

⁷Platón, Obrana 25 A.

⁸Platón, Theaitetos, př. F. Novotný, Praha 1933, str. 18–19.

ostrá kritika učitelského povolání, která nutí každého, kdo vykonává úlohu učitele, k osobnímu zamyšlení.

Mezi dnešním učitelským povoláním a Platónovým pojetím filosofické výchovy je však ještě jeden velký rozdíl: Platón chápe filosofii jako záležitost „vyvolených“, záležitost aristokratickou, božskou a lidskou silou nevynutitelnou. Jeho filosofická výchova je zaměřena na dospívající a dospělé — a to ještě pouze na nemnohé. Navíc i u těchto nemnohých odvisí vše na tom, zda jim „toho bůh dopřává“.

Pozdější nefilosofická výchova se oproti tomu obrací k většímu počtu lidí, dokonce ke všem — a dokonce již od dětského věku. Ale i na těch úrovních, kde se obrací k vybraným dospělým, chce dnešní výchova (např. vysokoškolská) sama svou povahou zaručit pokroky vychovávaných — alespoň pokud vychovávaní dodrží její předpoklady a nároky.

Dnešní vzdělání nespolehá na přízeň boha. Humanismus a demokratičnost tohoto vzdělání má ovšem svůj rub v tom, že samo sobě předstírá, že disponuje úplným návodem ke vzdělání příslušné vrstvy lidí na příslušnou úroveň (např. prostřednictvím školních osnov nebo studijních plánů, atestací a akreditací).

Pro Platóna bylo cílem filosofické výchovy nasměrování k Dobru, *to agathon*.⁹ Naše vzdělání především předává poznatky a mnohdy se ho může týkat Platónův ironický výrok o vkládání vědomostí do pasivní duše jako o „vkládání zraku do slepých očí“.¹⁰

Humanisticky a demokraticky orientované školství samozřejmě nemůže dostávat Platónovým nárokům na filosofickou výchovu. Nemáme-li je však z pozice filosofie zcela zatratit, musíme po něm chtít alespoň to, aby se v rámci svého odlišně založeného provozu filosofické výchově alespoň neuzavíralo; aby respektovalo „porodnické umění filosofie“ a nebránilo „přízni boha“. Jinak by se totiž mohlo stát, že bychom sice skoro do všech slepých očí vložili nápodobu zraku, současně tím však systematicky ničili přirozenou schopnost vidět.

Otevřenost školního vzdělání pro filosofickou výchovu je podle našeho soudu jedním z nejnaléhavějších úkolů současné doby. Středními členy mezi školním vzděláním a filosofickou výchovou jsou takové záležitosti jako vědění, pravda, a především péče. Nikoli ovšem péče ve smyslu běžném, (např. sociálním), ale „péče o duši“.

Filosoficky orientovaný překladatel Platóna, František Novotný charakterizuje platónskou „péči“ takto:

„Péče o duši se projevuje především snahou o vzdělání, paideia, jehož cílem, i ethickým, je dokonalé poznání (epistémé). Pojmy ‚péče‘ a ‚vzdělání‘ byly v Platónově myšlení tak srostlé, že samo slovo ‚péče‘, epimeleia, má u něho druhdy význam ‚péče vynaložená na vzdělání‘ nebo i přímo ‚vzdělání‘.“¹¹

⁹Viz Ústava VI,18; Praha 1921, str. 242 n.

¹⁰Ústava VII, p. 518 B n.

¹¹F. Novotný, O Platónovi III. Filosofie, Praha 1949, str. 392–393.

Jan Patočka obsáhle vykládá, jak je péče o duši, *epimeleia pari tés psychés*, základním určením filosofie. Ví o tom, že touto tezí navazuje na starou platónskou tradici, kterou reprezentovali Plútarchos, Kléméns Alexandrijský, Marsilio Ficino a další. O jakou péči však jde a co se myslí „duší“?

Péče, kultura

Slovem „péče“ běžně rozumíme nenechat něco (nebo někoho) napospas, ale nějak to (nebo jej) pozvednout z přirozeného stavu. Novověk zažil i rousseauovskou revoltu vůči takovéto péči. Platón má při určení filosofie slovem *epimeleia* na mysli zcela určitou péči: „péči o duši“ — a tu nelze provádět zvenčí. Nejde o úpravu nebo indoktrinaci. Běžné významy slova „péče“ se do filosofie dostaly jinak.

Pro těsně předplatónské řecké myšlení je charakteristické sofistické rozlišení na oblast *fysei* a oblast *nomó*. Co je *fysei*, je „od přírody“, přírodní, je uprostřed *fysis*, děje se. Co je *nomó*, to je výsledkem a působením toho, čemu Řekové říkají *nomos* — zákon, zvyk, smlouva, dohoda. Tak je zrození a růst člověka záležitostí *fysis*, je *fysei*. Patří k němu proměna, *metabolé* (viz metabolismus), nelze to pouze dohodnout. Zato vše to, co se s oním růstem zrozeného člověka dělá, to už není samo od sebe, to se děje *nomó* — počínaje péčí o tělo a lidskou řečí a konče vědou a politikou.

Pro sofisty byla *fysis* nezajímavá a bez hodnot, vlastně „nejsoucí“. Oním řádně poznatelným zdrojem hodnot je pro ně oblast *nomó*. Zde je předloha pozdějšího pojetí práv jako dohod (Prótagoras), které eliminují „přírodní“ právo silnějšího (Gorgias). Zde je také předloha pozdějšího rozlišení na „přírodní“ a „humanitní“ vědy — ovšem s tím rozdílem, že za skutečné vědy jsou považovány jen ty „humanitní“ (obrat mohl nastat až poté, co byl v 17. století formulován pojem „přírodní zákon“). A je zde konečně i předloha novověké teze o nehodnotovosti přírody a o člověku jako o tvůrci hodnot.

Když je pak *fysis* — a vše, co je *fysei* — do latiny překládána jako *natura* (to, co se rodí, spěje ke zrodu), je současně oblast *nomó* přeložena jako *cultura* (tedy to, „o co jest třeba pečovat“). Stejným slovem ovšem latiníci překládají i Platónovu péči, *epimeleia*. Tak s sebou naše kultura nese dva významové kořeny. Z hlediska jednoho je zvykovým a smluvním odklonem od přirozenosti — totiž z hlediska sofistického. Z hlediska druhého, platónského, je pak specifickou péčí o smysl (orientaci) životního pohybu duše.

Onen původně sofistický význam kultury cítíme dnes jako širší pole, v rámci kterého se otevírá příležitost pro jakési jádro naší kultury, pro „kulturu duše“ (nebo duchovní kulturu).

To dobře odpovídá vztahu mezi školním vzděláním a filosofií. Naše školství je dědicem sofistů, který si činí nárok být i dědicem filosofů. Nemá-li to však být snažení pokrytecké, je třeba si stále uvědomovat, co je čeho jádrem. Největší školní nedorozumění nastává v okamžiku, kdy se metodami, určenými pro to,

co je *nomó*, snažíme provádět filosofickou péči. Tehdy se filosofie zaměřuje za ideologii nebo indoktrinaci.

Určení filosofie jako péče o duši je mimo protiklad *fysei* a *nomó*. Je to úkol obtížný, k němuž není návod, neboť je to úkol filosofický. Jde o duši, jde o život.

Pohyb duše

„Víte, Řekové, řečtí filosofové, u kterých je onen řecký duch vyjádřen nejostřeji, vyjádřili lidskou svobodu tímto termínem: péče o duši. . . V čem spočívá tato péče o duši? V čem spočívá duše? Řečtí filosofové koncipovali pojem nesmrtelné duše, ne však všichni. Ovšem všichni veskrze — ti, kteří tvrdili nesmrtelnou duši, i ti, kteří tvrdili smrtelnou, rozkládající se duši — všichni mají za to, že o duši je třeba se starat; a že tato starost o duši je s to člověka — nehledě na jeho krátký život, na jeho konečnost — dostat do situace podobné bohu.“¹²

Filosofie není jen naukou, je především pohybem myslí, ze kterého prostřednictvím tázání vyrůstá jiný než běžný pohyb myšlenek. Podobně: duše je především životním pohybem, pohybem od vnějších určení člověka a od našich nevědomých předpokladů nevzdělaného stavu ke svobodě ve vztahu k pravdivému jsoucnu, ve směřování ke zdroji pravdivosti a jsoucnosti.

Tak charakterizuje Patočka Platónovo určení filosofie jako péče o duši, ve shodě s renesančním novoplatonikem Marsiliem Ficinem (přestože jeho rozsáhlé dílo „*Theologia platonica de immortalitatis animarum*“ považuje za „neforemný scholastický spis“).

Duše, *psyché*, je životní pohyb. Zde zaznívá velmi staré pojetí duše jako pohybu živého. Filosofie tento archaický obraz duše kultivuje a současně se ptá, o jaký pohyb duše v lidském životě především jde.

Duše je principem dechu a pohybu těla a sama je prostředím pohybu myšlenek. Duše je principem celistvosti života. Vztahuje se k celku, je orientací — a v tomto významu slova též vztahem — ke smyslu (asi jako když říkáme: „pohyb ve smyslu hodinových ručiček“).

Pro Platóna je „smyslem“ (orientací) životního pohybu (pohybu duše) *to agathon*, idea Dobra. Nikoli to, co považujeme za „dobré“ (ať už za příjemné nebo za mravní dobro), ale sám zdroj možnosti poměřovat něco jako dobré, zdroj dobra, zdroj jsoucnosti i myslitelnosti. Pohyb duše je příklon k Dobru, k pravému, původnímu. Tento vztah je základem lidské svobody, lidské pravosti.

Negativně je pohyb duše určen odklonem od předpokladů a od vnějších determinací lidského života. Všechna tato vnější určení jsou shrnuta v pojmu *sóma*, který je běžně překládán jako „tělo“ — a pak je svoboda pochopena jako svoboda od „těla“. To je zdrojem mnoha nedorozumění, zvláště přijmeme-li nekriticky odtělesnění života v myšlení nekřesťanských novoplatoniků. (Tak se prý podle Porfyriova „*Života Plótina*“ Plótinos „styděl za to, že má tělo“.)

¹²J. Patočka, *Filosofie jako péče o duši*; zapsané přednášky cyklu *Filosofie jako péče o duši* z r. 1972/73, samizdat.

Platón — a ještě více nekřesťanští novoplatonici — skutečně navazuje také na obraz těla jako vězení nebo náhrobku duše, jak jej známe z orfického mýtu.¹³ Zrození je zde „pádem“ duše do tělesnosti. Tělo, *sóma*, je náhrobním znamením, *séma*, duše. Takové pojetí je typické pro všechny myslitele, kteří logizují orfický mýtus, počínaje pythagorejci a Empedoklem. Tělo je zde „schránka“, u Porfyria dokonce „kožený pytlík“ (tento výraz se objevuje i u některých soudobých představitelů hnutí New Age, nejspíše bez znalosti Porfyria, ale jako odvěký archetyp indoevropského mýtu).

Novověké myšlení četlo Platóna také pod vlivem Descartova určení duše jako *res cogitans* (věc myslící) oproti určení všeho tělesného a prostorového (včetně lidského těla) jako *res extensa* (věc rozsažná). To je vlastně raně novověká racionalizace orfického mýtu.

Tělo je „schránkou“ duše pro velkou část novověkého myšlení. Pak ovšem jsou pohyb a svoboda duše překročením této tělesné schránky. Jakkoliv je takové pojetí archetypálně hluboké, je jeho nedostatkem to, že nabízí filosofii i vědě příliš zásvětní představu duše a ještě zásvětnější představu smyslu pohybu duše. Tato zásvětnost se zesiluje právě pojetím světa jako souboru tělesných, rozsažných věcí, schrán.

Platón sice opravdu nemá pro hodnotu tělesnosti pochopení (vždyť hodnota tělesnosti a života zde a nyní je až součástí křesťanské zvěsti založené vtělením), ale přesto je Platónovo pojetí pohybu duše mnohem bohatší než pouhá zásvětní představa vykočení ze schránky těla. Dějiny péče o duši jsou trvalým napětím mezi vyjádřením transcendence duše (životního pohybu) a vyjádřením toho, že tento pohyb se děje zde a nyní a zahrnuje i hodnoty tělesné (pro křesťany dokonce vzkříšení těla).

Mnoho nedorozumění zde působí patrně nepřilíš šťastný překlad *sóma* jako „tělo“. Současná doba si pod českým slovem „tělo“ představí spíše to, čemu Řekové říkali *sarx*: maso, masité tělo, zdroj vnitřních vášní, citů a pocitů, prostředí proměn. Tohoto výrazu užívá i novozákonní zvěst o Vtělení:

„A Logos se stal tělem a pobývá v nás.“

*Kai ho Logos sarx egeneto, kai eskénósen en hémin.*¹⁴

Řecké slovo *sóma* znamená spíše „těleso“, zvláště těleso geometrické. Z tohoto hlediska je pohyb duše základem naší svobody od naší tělesné podoby. Hodnota lidského života není plně determinována barvou vlasů, barvou kůže, dokonce ani tělesnou vadou. To vše lidský život nějak určuje, ale pohyb duše zakládá možnost svobody smyslu lidského života od těchto určení.

Sóma ovšem není jen tímto téměř geometrickým vnějškem naší tělesnosti. *Sóma* je sama vnějškovost našeho života, ke které patří všechny předsudky. Tak je *sóma* neautentičností života — a teprve v tomto smyslu i „vězením duše“, vězením naší svobody, do něhož se sami uzavíráme každým obratem

¹³Viz O. Kern, *Orficorum fragmenta*, Berolini 1922.

¹⁴J 1,14; viz Z. K., *Prolínání světů*, str. 41.

k vnějšímu. Proto může být pohyb duše pochopen jako cosi překračujícího *sóma*, cosi osvobozujícího. Tomuto určení *sóma* odpovídá např. Jungův pojem (archetyp) *persona*, neautentická prezentace, vnější role, ke které patří i společenská funkce; vše to, „za co“ člověk jest — oproti tomu, co zakládá jeho lidskou svobodu a neopakovatelnost.

Pro Platóna je orientace života k *sóma* zmařením života, je protipřirozená — protože je proti přirozené orientaci pohybu duše.

Sóma zakládá vnější moc i determinaci vnější mocí, a v této „technologii moci“ zakládá i zaměnitelnost a nehodnotovost naší vlastní lidské osobitosti.

Řeckému slovu *sóma* dobře odpovídá latinský výraz *corpus*, a to nejen ve významech prostorových až geometrických (těleso), ale zvláště v takových spojeních, jako např. *corpus politicum* (politické těleso), které je základem Machiavelliho pojetí moci.

Negativní určení pohybu duše jako pohybu od *sóma* je tedy pohybem od vnějších určení a vnějších mocí — cizích i zdánlivě vlastních — k vnitřní a skutečně vlastní síle duše, k principu života.

Dobrou amplifikací platónského určení pohybu duše mohou být Hérakleitovy výroky o duši, které představují archaičtější stupeň logizace mýtu o koloběhu duše a současně i nejstarší známou představu o možnosti péče o duši, která je založena v samotné povaze duše. Zlomek B 36, zachovaný Klémentem Alexandrijským, zachycuje archaickou představu koloběhu:

„Pro duše je smrt stát se vodou,
pro vodu je smrt stát se zemí;
ze země však vzniká voda,
z vody duše.“

*Psychésin thanatos hydór genesthai,
hydati de thanatos gén genesthai,
ek gés hydór ginetai,
ex hydatos de psyché.*¹⁵

Po dešti voda mizí v zemi, ale zase se objevuje v pramenech. Je to rytmus (od *rhein*, proudit) života: zrození jako déšť, smrt jako pramen proudící k moři nebo jako vypařování vzhůru — o tento rozdíl se vede životní zápas. Duše vstupuje do tělesné vlhkosti jako do řeky (zlomky B 91, B 49a, B 12) a vede zde zápas o svou proměnu, o své zrození, pozvednutí, projasnění (viz zl. B 118).

Zápas o to, aby život nebyl zmarem, aby pouze neodtekl a neuplynul, se u Hérakleita vede z vnitřních sil duše ve vztahu k celku — a nikoli ve vztahu k nějaké postulované a vůči duši vnější věčnosti. Je to zápas o „společné“, *to xynon*, což je i atributem *logu* — řeči, smyslu (viz B 2). Je to zápas o to, čím duše je, díky čemu je principem pohybu a prostorem vědomí a chápání.

Ve zlomku B 115 se praví:

¹⁵22 B 36 (Diels, Kranz): Kléméns Alex., Strómateis VI,17,2. Viz Hérakleitos z Efesu, Řeč o povaze bytí, Z. K. a Š. Kosík, Praha 1993, str. 47.

„K duši patří logos,
který roste sám sebou.“

Tento pohyb smyslu je pro duši přirozený. Onen růst z vlastního principu je základem každé přirozenosti, *fysis*. Narušit ho může zapomenutí smyslu: když vzdáme zápas a necháme se unášet plynutím. Narušit ho může klamně spolehnutí se na cokoli, co je nám vnějškově a zdánlivě „vlastní“. Tehdy neusilujeme o vědomí, neprobouzíme se (viz zl. B 89). „Filosofický člověk“ odkrývá úkol zápasu o vědomí, jehož určitou podobou je platónská „péče o duši“.

Duše je zdrojem této péče, přesněji: v duši je síla, která je schopna o pohyb duše pečovat. U Hérakleita to byl *logos*, u Platóna je to *nús*, mysl. Tato schopnost duše má převzít péči o pohyb duše do své režie. Toto je také ona filosofická výchova, která se nedá dělat zvenku. Všechno vnější vychovávání je jen příležitostí a pobídkou k tomuto pohybu; často spíše negativně, totiž problematizací běžných předsudků, mínění.

Duše není idylickým zdrojem životní harmonie, ale cosi v ní má pečovat o harmonii duše, o harmonii života, o orientaci života. Je to péče o „náležité uspořádání duše“, o uspořádání jejích stavů nebo složek.

Platón může být snadno chápán jako ten, kdo toto úsilí racionalizuje: v náležitém uspořádání duše řídí mysl (*nús* — duch, rozum) všechny ostatní stavy nebo složky, které jí mají být podřízené.

Paideia — výchova, vzdělání — je péčí o náležité uspořádání duše. K této péči přitom nepatří jen problematizace všeho vnějšího, neautentického, ale také pozitivní poznání, vědění, *epistémé*. Vzdělání pak bývá často zaměňováno za poučování.

Platón nám však podává mnohem problematičtější obraz výchovy a vzdělání. Orientace k vědění jej dobře charakterizuje, ale je to jen jedna stránka problému, který má mnoho dalších dimenzí — a navíc je platónské pojetí vědění velmi specifické a zcela odlišné od možných výsledků jakéhokoliv poučování.

Výchova, vzdělání

Výchova nebo vzdělání — podle toho jak chceme překládat řecké slovo *paideia* — patří k základním duchovním kategoriím Řecka. Jan Patočka říká, že *paideia* je jedním z posvátných slov staré řečtiny. Je něčím, co je hodno úcty a co samo prostor schopnosti úcty vytváří; něčím, co probouzí úžas: 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 vztahů zakládá.

Tyto antinomie výchovy a vzdělání souvisí s obsahem řeckého pojetí *sebas*, úcty, úžasu, vztahu. Tak výchova souvisí s tím, co je *eusebeia*: schopnost vztahu, úžasu, úcty, což se ovšem běžně překládá jako „náboženství“. Podobně

paradoxně se výchova a vzdělání jeví z hlediska péče, péče o duši (*epimeleia peri tēs psychēs*): *paideia* je touto péčí jak jako základ její možnosti, tak jako její výsledek.

Na začátku sedmé knihy dialogu *Ústava* vykresluje Platón slavné podobenství o rozdílu mezi vzděláním a nevzdělaností, podobenství o jeskyni:

„A nyní pokračoval jsem, představ si rozdíl mezi duší vzdělanou a nevzdělanou tímto podobenstvím. Pomysli si lidi jako v podzemním obydlí podobném jeskyni. . .“¹⁶

[Slovo „duše“ doplňuje Novotný podle staré výkladové tradice. Řecký text má „ . . . *paideias te peri kai apaideusias*“ — tedy doslovněji: rozdíl mezi „vzděláním a nevzdělaností“ (výchovou a nevychovaností). Ficino totéž přeložil „*quod ad eruditionem et rudiratem*“¹⁷ — tedy: „pokud jde o vzdělání a nevzdělanost“ (vzdělanost, učenost a nezkušenost, syrovost).]

Veliká jeskyně je rozdělena zídka výšky člověka. Na jedné straně jeskyně hoří oheň. Podél zídky ze strany ohně chodí nosiči a na svých hlavách nosí různé uměle vyrobené předměty, včetně soch. Tato různá nářadí, náčiní a uměle zhotovené podoby všeho možného vyčnívají nad zídka a vrhají svůj stín na protější stěnu jeskyně. Z druhé strany zídky — ze strany stínů — žijí lidé, zajatci jeskyně. Žijí tam „*již od dětství*“, ale jejich život je „*podivný*“. Zajatci jeskyně nepoznali nikdy nic jiného a považují proto jeskyni a její stínové divadlo za svůj domov. Jsou „*spoutáni na nohou i na šíjích, takže zůstávají stále na téměř místě a vidí jedině dopředu, ale nemohou otáčet hlavou, protože jim pouta brání*“. Nemohou se dívat jinam než na stíny vrhané nošenými předměty na protější stranu jeskyně ve světle ohně. Nemohou si ani vybírat a měnit úhel pohledu na stíny. Jejich hledisko je fixováno pouty, která jim brání v pohybu (pouta na nohou) i ve změně pohledu (pouta na šíji). Stojí nebo sedí čelem ke stínům a zády k zídce, zády k předmětům, jejich stíny pozorují, zády ke zdroji světla, k ohni; zády k východu z jeskyně.

Tato úvodní expozice připomíná slova orfického mýtu o duši uvězněné v těle, o mysli uvězněné v oblasti jevů. Podobně tento mýtus užívá i Empedoklés ve zlomku básně „*Očišťování*“ (*Katharmoi*), zachovaném u Porfyria:

„*Do této klenuté přišli jsme jeskyně. . .*“¹⁸

Empedoklés mluví o zrození, o vstupu do pozemského života. To je pro Empedokla neštěstím:

¹⁶ Politeia VII,1; p. 514 A podle překladu F. Novotného: Platón, *Ústava*, Praha 1921, str. 250 n.

¹⁷ Platonis philosophi quae exstant graece. . . cum M. Ficini interpretatione, Biponti 1785, VII., p. 127.

¹⁸ B 120 podle předlohy K. Svobody, *Zlomky předsokratovských myslitelů*, Praha 1962, str. 81.

„Nařikal jsem a plakal, když spatřil jsem nezvyklé místo“, kde různé zhoubné síly „sem a tam bloudí, v temnotách skryty.“¹⁹

Platónův obraz jeskyně má asi ještě jiné souvislosti než pouze orfické. Podle některých antických i soudobých interpretů je prý převzat z eleúsinských mystérií, z podzemního zasvěcovacího obřadu prostřednictvím konfrontace jakéhosi stínového divadla s divadlem živým a s přírodní skutečností.

Sám motiv stínového divadla, který je v Platónově podobenství zcela zřetelný, odkazuje na dětství, nedospělost. Platón zde kromě jiného připomíná i stínové divadlo pro děti, tak obvyklé v klasické antice. Že zajatci jeskyně nejsou skutečně dospělí, je zřetelné už z jejich nesoběstačnosti: musí přece být nějak živeni, když jsou v jeskyni podle textu už velmi dlouho. Možná jsou zajatci vlastní nesoběstačnosti, neschopnosti zbavit se svých vlastních pout.

Celá tradice platónských výkladů chápe tato pouta zcela jednoznačně jako naše předsudky. Ono zajetí jeskyně tedy nespočívá jenom ve fyzickém zrození (jako u Empedokla), ale především v předsudečnosti pohledu, v nerozpoznané nesvobodě. Patočka zdůrazňuje právě tento moment nerozpoznané nesvobody jako znak nefilosofičnosti, která se neptá na své možnosti, neproblematizuje je.

Po této expozici nevzdělanosti, tedy po expozici naší všední předsudečné zkušenosti, přichází v Platónově textu podobenství o vzdělanci, o vychovaném, o filosofovi:

„Jeden z nich jest vyproštěn z pout a přinucen náhle vstáti a otočiti šíji a jíti a hleděti vzhůru ke světlu. Z toho všeho by cítil bolest v očích a nebyl by schopen dívat se na ony předměty, jejichž stíny tenkrát viděl.“

Až dosud byli ti „divní vězňové“ vlastně „podobni nám“. Nyní je jeden z nich přinucen spatřit něco, co patrně ani my jen tak sami od sebe ze svého rozmaru nikdy nespatříme: to, čeho stíny dosud pozoroval. Předtím „za pravdu neplatilo nic jiného než stíny těch umělých věcí“. Ted' je zbaven pout a proti své vůli spatřuje trojrozměrné a hmatatelné náčiní a sochy.

„Nemyslíš, že by byl v nesnázích a domníval se, že věci, které tehdy viděl (stíny), byly pravdivější než ty, které mu jsou nyní ukazovány?“ A co teprve, kdyby byl nucen spatřit světlo (oheň), díky němuž ty předměty, které nyní vidíš, vrhají stíny. ... bolely by ho oči a utíkal k tomu, nač se dovede dívatí. . . .“

Oproti dosavadní fixaci pohledu na stíny se nyní dostává vzdělanci nevídané svobody a rozhledu. Vše je to ale umělé: uměle zhotovené předměty sloužící k manipulaci a uměle zhotovené nápodoby přirozených věcí a bytostí; umělé světlo uměle udržovaného ohně. Předměty jsou uměle pohybovány (nosiči) a vzdělanec je osvobozen z pout, aniž o to žádal; je doslova přinucen užít své svobody, od jejichž možností utíká.

Následuje další krok:

„Kdyby jej pak někdo odtamtud (z jeskyně) násilím vlekl tím drsným a příkrým východem a dříve ho nepustil, až by ho vyvekl na světlo sluneční,

¹⁹B 118, B 121; tamtéž, str. 82.

zdali pak by při tom vlečení netrpěl bolestí a nevzpouzel se, a když by přišel na světlo, zdali pak by jeho oči, zalité zářím, mohly vidět něco z toho, co by mu nyní bylo jmenováno skutečným světem?“

Filosof nebo vzdělanec vyvlečený z jeskyně (edukovaný člověk) se pak přece jenom rozkouká na skutečném světě i ve světle slunečním. Vidí přirozené věci a bytosti v přirozeném světle kosmu. Naučí se na světě pohybovat, volit si různé pohledy — a patrně se i musí o sebe nějak postarat. Stane se obyvatelem kosmu.

Pak si ovšem vzpomene na své „dřívější obydlí“ a vrací se do jeskyně. Vydává svědectví o tom, co viděl.

To je původní význam řeckého slova *theoria*, se kterým souvisí i druhé Platónovo určení filosofie jako teoretického způsobu života (*bios theoretikos*).

Filosofův osud je ovšem právě pro jeho svědectví tragický — je od ostatních obyvatel jeskyně vysmíván:

„Přišel z té cesty nahoru se zkaženým zrakem. . . A kdyby se někdo pokoušel je vyprošťovati z pout a vésti nahoru, zdali pak by ho nezabili, kdyby ho nějak mohli rukama uchopiti a zabít? Dozajista.“

Na jiném místě Ústavy, které je analogické Obráně Sókrata, je řeč o těžkém údělu filosofa, který je lidmi nepochopen, křivě obviněn z toho, čím se právě oni sami proviňují, vysmíván a mučen, a nakonec krutě zabit.²⁰

Obyvatelé jeskyně podrobí navrátilcovu svědectví zkoušce. Chtějí experimentálně ověřit platnost teorie, kterou jim přináší, chtějí se zbavit nároku na odložení pout:

„. . . měli mezi sebou zavedeny pocty, pochvaly a dary pro toho, kdo by nejbystřeji viděl přecházející stíny a nejlépe si pamatoval, které z nich obyčejně chodily napřed, které pozadu a které pospolu, a podle toho byl nejschopnější předpovídat, co přijde. . .“

To je karikatura zobecňování a statistiky a jejich aplikace původně pro zábavu a získávání poct, nyní pro udržení pout, o jejichž nutnosti navrátilce pochybuje. V těchto jeskynních závodech, ve stínovém úsilí stínové soutěže, je navrátilce z přirozeného světa „*k smíchu*“. Jeho oči odvykly temnotě. Zapomněl na detaily stínů. Stínové divadlo je pro něj tak málo důležité a tak nezajímavé, že neosvědčí svou teorii (svoje svědectví svobodného pohledu) vítězstvím ve stínové soutěži.

Toto klasické Platónovo podobenství, které tolik formovalo evropskou duchovnost, může mít různé výklady.

Nejnebezpečnější je výklad osvícenecký, který právem kritizuje zvláště postmoderní myšlení: filosof nebo vzdělanec je svobodný hrdina, který viděl pravdu; viděl, „jak to je“. Vrací se do jeskyně, aby vyvedl ostatní, ale střetává se s tmářem. Nebezpečí tohoto výkladu je právě v tom, že přisuzuje filosofovi nebo vzdělanci více, než mu náleží: přisuzuje mu aktivní podíl při výstupu z jeskyně a přisuzuje mu definitivní spatření pravdy; dokonce takové pravdy,

²⁰Ústava II,5; p. 361 B až 363.

kterou je myslitelné reprodukovat. Při takovém výkladu by upozornění na přinucení vzdělance k výstupu tuto interpretaci jen zhoršilo: vzdělání a výchova by ospravedlňovaly užití násilných a nepřijemných prostředků na cestě k „pravdě“.

Bohatší výklad výstupu z jeskyně může navázat na interpretace, které podali E. Fink, J. Patočka a D. Kroupa.

Jeskyně je náš všední svět. Život v této neuvědoměné všednosti je životem nedospělým, udržovaným zvenčí chlebem a hrami, nástroji moci — vším tím, čemu Patočka říká „pohyb přijímání“ nebo „pohyb reprodukce“ (oproti „pohybu překročení“).²¹ Obyvatelé jeskyně jsou v bezpečném prostoru, chráněném před změnami počasí; v prostoru uměle osvětleném a vytápěném. Jsou odděleni od *fyfis* živých věcí mnoha bariérami. Po takovém zajetí touží naše všednost podobně jako Židé na poušti po „hrncích“: jako po zajetí, na které se pro jeho dobré zabezpečení tak rádo vzpomíná. Je to zdánlivá zajištěnost všední samozřejmosti, kde nic nehrozí a nic nepřekvapí; kde se po nás nechce nic než to, na co jsme zvyklí a co umíme — a kde místo úcty vzbuzené úžasem a vztahem jsou jen pocty za zvlášť zdařilé rutinní reakce a předpovědi.

Tento všední život je určován vším tím umělým, co umožňuje jeho popsání tvar, všemi bariérami oddělujícími od přirozeného světa — zvláště samozřejmostí pout. Kulturou ve smyslu obyčejů a úmluv (*nomó*) zde jsou ony stínové závody o pocty (patrně také stínové). Ani vítěz v těchto závodech nemá žádné tušení o tom, díky čemu a k čemu vlastně vůbec žije a má na co koukat, natož aby mohl mít tušení o přirozeném světě. (Škoda, že Platón ještě neznal vliv „masových medií“ na tvorbu všeobecně sdílených způsobů vnímání a myšlení; zvláště že neznal televizi, která svou sociální rolí onen stínový výjevník stěny jeskyně téměř dokonale realizuje; že neznal promyšleně koncipované reklamy a politické nebo „vzdělávací“ kampaně.)

Vzdělanec nebo filosof je ten, kdo je zbaven strnulosti pohledu. Kdo může volit směr pohledu, včetně volby toho směru, který je nedospělé všední neproblematickosti konstitutivně zakázán. Je to ten, kdo se „postaví na nohy“ a začne se chovat nezávisle vůči mezím, které zakládají všednost — tedy alespoň ten, kdo se k této svobodě nechá přimět. Vzdělanec je ten, kdo tuto svobodu nezneužije k destrukci onoho stínového divadla, která by vzala ostatním nejen zábavu, ale nejspíš i životní zajištění.

Vzdělanec je dále ten, kdo je „vlečen nahoru“. Výchova má i stinné stránky, nepřijemné a namáhavé, ale tuto námahu a bolest nepůsobí člověk (vychovatel), nýbrž povaha svobody, vztah k bytí. Vychovatel se pouze pokouší do tohoto vztahu uvádět; je pouhým pomocníkem („therapeutem“ v původním slova smyslu) životního obratu.

Vrcholem svobody pohybu a pohledu je život v přirozeném světě. Ten je náročný. Větší svobodu životních ani poznávacích hledisek si neumíme představit. O této svobodě jde filosof svědčit zpátky do jeskyně. Nejde poučovat, jak

²¹Viz Patočka, Kacífské eseje o filosofii dějin, Praha 1990.

to „opravdu“, definitivně je. Jde upozornit na nedospělost a striktně částečnou zahleděnost obyvatel jeskyně. Jde jim říci, že se lze dívat i jinak, než jak se oni dívají; že je možné se dokonce pohybovat; že svět je bohatší a skutečnější, že z něho znají jenom stín jeho jedné stránky, a to ještě stránky umělé; že světlo může být přirozené. Základem všeho toho, co odlišuje vzdělance od obyvatel jeskyně, je schopnost pohybu a zahlédnutí čehokoliv ve světle přirozeném.

V jakém smyslu je tedy výchova a vzdělání cestou k pravdě? Je to cesta k autenticitě. Poznatky mají spíše tu roli, že odkazují k dosud nezakoušenému světu a mají cenu tehdy, jsou-li to současně odkazy na svět přirozený. Vzdělání má odkrývat další dimenze přirozeného světa, má činit svobodným ve světle Slunce, které umožňuje poznání i život.²² Taková svoboda vzdělance zakládá i jeho odpovědnost, a to ne jako podřízenost nějakým příkazům, nýbrž jako vnitřní nárok toho, s čím se setkává. V širém světě přirozené zkušenosti není člověk zajištěn před deštěm ani zimou a nikdo se nestará o jeho zábavu. Není to totiž potřeba. Zábavu poskytuje přirozený svět sám a starost o sebe sama přejímá dospělý člověk na sebe a k ní i starost o nedospělé. Nechce ty nedospělé učit tomu, co určitého sám uviděl; chce jim umožnit něco mnohem důležitějšího: stát se dospělými, svobodnými a odpovědnými.

Tento výklad Platónova podobenství o vzdělání je v mnohém ohledu problematický. Nejen tím, že problematizuje běžné pojetí školního vzdělání, nýbrž i tím, že problematizuje vykládání Platónův dialog a sám pracuje s řadou problematických výrazů.

Od školy běžně očekáváme především to, že se tam člověk něco naučí. Očekáváme, že se tam naučí cosi nahodilého a problematického, ale zároveň něco důležitého a pravdivého. Tuto podstatnost a pravdivost získaného poznání často poměřujeme efektivitou jeho uplatnění. Představujeme si také, že ono podstatné a pravdivé je čímsi jednoznačným, oproti mnohoznačnosti polopравd a nepravd a oproti mnohosti všehomožného nepodstatného.

Důraz na pravdivost poznání je čímsi základnějším než novověká kritéria poznání v jeho efektivitě a je přítomen i v Platónově textu. Sestupem k Platónovi odkryjeme, že naše poměrování vzdělanosti a poznání jeho účinnosti „v praktickém životě“ nepatří k filosofickému pojetí poznání. Pokud však jde o důraz na podstatnost a pravdivost poznání, nemůžeme jej v Platónově filosofickém založení výchovy a vzdělání odbýt.

Není náš výklad Platóna podezřelý už tím, že mluví o „zakoušení“ tam, kde Platón užívá různých odvozenin slovesa *noein*, myslet, jako třeba „myslitelný“, „poznatelný“ nebo „myšlení“, „poznání“? Vždyť „zakoušení“ běžně spojujeme s vnímáním (*aisthēsis*), které je pro Platóna přímo opakem všeho noetického; s vnímáním, jehož doménou je právě jeskyně jevů. Není úkolem vzdělání přece jenom spíše to, aby zpřístupnilo „správnou pravdu“ a osvítilo její jednoznačnost jeskyni jevů?

²²Viz Ústava VI,19; p. 507 D až 509 D.

Tyto pochybnosti může překonat jedině další výklad základních pojmových rámců, skrze které filosofická tradice o výchově, vzdělání a poznání mluví. Tedy výklad takových pojmů jako mínění a předsudek, poznání idejí a vědění, teorie, vědomí, mysl, zřejmost. Pak se snad dosavadní výklad Platónova podobenství o vzdělání bude moci ukázat nejen jako jeden z možných výkladů, ale i jako výklad důležitý a pravdivý, totiž podstatný, bytostný a osvětlující.

Dalším problémem dosavadního výkladu jsou jeho odkazy na „přirozený svět“. Což nám není „přirozena“ právě jevovost a předsudečnost? Což není sám pojem přirozeného světa jedním z velkých problémů filosofie 20. století?²³ Platón sám opatrně mluví o jevové oblasti (jeskyně) jako „úseku, dílu“ (*meros*); o prostředí běžného smyslového světla uvažuje jako o „nebi“ (*úranos*), a jen v tomto smyslu jako o světě; a o oblasti myšleného (jinde: o idejích) jako *noétú genús te kai topú*, tedy o „myslitelném rodě a místě (způsobu, stavu)“.²⁴

Křesťanská tradice zase rozlišuje mezi „původní“ přirozeností člověka jako obrazu Boha a „padlou“ přirozeností člověka i světa následkem prvotního hříchu („původního hříchu“ — *peccatum originale* u Aurelia Augustina). To vše budeme muset postupně diskutovat a vodítkem nám bude pojem *fysis*.

Není výchova a vzdělání spíše něčím „nepřirozeným“, něčím co člověka vyvádí z „přirozeného světa“? V sofistické opozici *fysei* a *nomó* tomu tak určitě je. V sofistickém kontextu je vzdělání pojato jako orientace v prostoru *nomó*, kterým se vzdalujeme od *fysis*.

V Platónově pojetí péče (*epimeleia*) o duši tomu tak nutně není. Slunce idejí, které je zdrojem světla myšlení, je přece zdrojem jsočnosti. Spíše než o odvrát od nepřirozenosti jde o příklon k jejímu bytostnému určení. Tyto Platónské myšlenky o výchově jako o přístupu ke světlu bytí mají zajímavé paralely už v řeckém předmetafyzickém myšlení.

Mezi zlomky připisovanými Hérakleitovi nalézáme i jeden, který mluví přímo o tom, co je výchova nebo vzdělanost, *paideia*. Je to zlomek B 134:

„Vzdělání je druhé slunce pro vzdělané.“

(*Hérakleitos*) *tén paideian heteron hélión einai tois pepaideúmenoi (elegen)*.²⁵

Tento zlomek pochybné pravosti bývá často vykládán v tom smyslu jako přísloví: „Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem.“ V takovém výkladu poukazuje vzdělání na zmnožení pohledů, na stereoskopičnost pohledu, v souladu s Platónovým podobenstvím o výstupu z jeskyně. Vztažena zpět k hérakleitovskému kontextu by však taková věta měla mnohem hlubší dosah, zvláště vzhledem ke zlomku B 6:

²³R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, Warszawa 1981.

J. Patočka, *Přirozený svět jako filosofický problém*, Praha 1991.

V. Bělohradský, *Přirozený svět jako politický problém*, Praha 1991.

²⁴Ústava VI, 20; p. 509 D.

²⁵22 B 134 (Diels, Kranz) z Vatikánského gnómologia 743, nr. 314.

„Slunce — denně nové.“
(*Hélios*) *neos ef hémeré*.²⁶

Pro Hérakleita vzniká každý den znovu. Zvláštní „*přirozenost každého dne je jedna* (. . . *fysin hémeras hapasés mia*. . .), *pokaždé jiná*.“²⁷ Slunce denně vzniká ze shluku horkých a světlých výparů. Každý den je osvětlován svým Sluncem, které se zrodilo z toho nejlehčího a nejvědomějšího, co počátek dne ze sebe vydal, sublimoval.

Vzdělání je druhým takovým Sluncem. Je schopností zahlédnout zkušenost ve světle, které jsem nepřijal jenom zvenku (např. z tradice), ale které jsem v sobě zrodil z toho nejlepšího, co ve mně je. To je výsostný úkol vzdělání: zapálení ohně v duši. Poseidónios z Apameie to pak vykládá jaké *hafé* — zážeh, dotek ohně, dotek původnosti.²⁸ S tím souvisejí další Hérakleitovy výrazy, jako *záře*, *augé*, vstup do „společného“ (*xynon*), probuzení, přítomnost. . .

Mnohoučenost

Platónovy dialogy popisují propast mezi filosofií, výchovou a vzdělaností na straně jedné a znalostí všeho možného, mnohoznalectvím, „mnohoučeností“, *polymathia* na straně druhé. Současně se ale pokoušejí odkrýt pravdu (*alétheia* = neskrytost, nezapomenutí) jako vědění, poznání (*epistémé*). Souvisí to s tím, že Platón je vedle své zakladatelské role filosofického vhledu také jedním z otců evropského metafyzického myšlení.

Nechceme komplikovat tento výklad tím, co všechno znamená metafyzické určení filosofie.²⁹ Proto se pro výklad vztahu vzdělání a mnohoučení raději obrátíme ke zdroji evropského nemetafyzického filosofování, k Hérakleitovi z Efesu.

Hérakleitos vykládá lidský zápas o nevšední na obrazech hledání zlata, vztahu k ohni, k moudrosti. Jsou to obrazy jedinečnosti. Často zde jde o překonání fascinace znalostí všeho možného, o překonání „mnohoučenosti“ (iónsky: *polymatheia*). Znalost mnohých věcí je k moudrosti potřebná, ale dále se ukáže, že za ni není zaměnitelná; že je dokonce protikladem vztahu k jedinečnosti, moudrosti. Potřebnost mnohé učení vyslovuje zlomek B 35:

„Je třeba, aby filosofičtí mužové
byli velmi dobře znalí
velmi mnoha věcí.“

. . . *chré eu mala pollón historas*

²⁶ 22 B 6 z Aristotela, *Meteorologica* B 2, 355 A 14.

²⁷ 22 B 106 z Plútarcha, *Camillus* 19 (cfr. Seneca, *Epistulae morales* 12,7).

²⁸ K. Reihardt, *Poseidonios*, München 1921, p. 386 n.

²⁹ M. Heidegger, *Was ist Metaphysik*.

M. Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, in: *Gesamtausgabe* Bd 29/30, Frankfurt am Main 1983.

M. Heidegger, *O pravdě a bytí*, Praha 1971 (*Vom Wesen der Wahrheit*)

Z. K., *Myšlení mezi mýtem a metafyzikou*, v: *Česká mysl* 1–2/1992.

*filosofús andras einai.*³⁰

Zde potkáváme nejstarší textově doložený předobraz „filosofů“. Ti „filosofičtí mužové“ jsou mužové milující moudro, moudrost; mužové–filosofové. Jsou to ti, kdo jsou zaměřeni k „moudrému“, k „jednomu“; kdo usilují o jedno (jedinečné) moudré — a ne o mnohost a vlastní zájmy. „*To jedno moudré*“ sice souvisí s „vědění“, „zkoumáním“ (*historia* v původním iónském smyslu slova), ale není to žádné „to“, žádné „něco“ — nýbrž důmyslnost odkrývající vztahy, odkrývající vzájemné nehierarchické řízení všeho vším, každého každým. Viz zlomek B 41:

„To jedno moudré —
vědět, že důmysl, byť kterýkoliv,
všechno řídí skrze vše.“

... *hen to sofon epistasthai gnómén,
hoteé, kybernésai panta dia pantón.*³¹

Toto „řízení“ (*kybernésis*) není hierarchické ani příčinné, ale je souřadností vztahů a jejich proměnlivostí (*metabolé*), skrze niž lze vidět „důmysl“, a tak být ve vztahu k jedinečnému, k moudrosti.

Vraťme se ještě ke zlomku B 35 o filosofech. Nejde jim o mnohé, ale musí být „*znalí mnoha věcí*“. Toto znaectví je i pro filosofy potřebné, i když jim o ně nejde. I ona kvalifikace mnohými zkoumánými k něčemu je, dokonce i filosofům — nebo právě teprve filosofům. To ukáže zlatokopecký příměr zlomku B 22:

„Ti, kdo hledají zlato,
překopávají mnoho země
a nacházejí málo.“

... *chryson hoi dizémenoi gén pollén oryssúsi
kai heurikúsin oligon.*³²

K moudrosti se dostáváme skrze „překopání“ mnoha věcí. Tento výraz pro „kopání“ asociuje řecky také kopání hrobů a vůbec pohřbívání i zakopávání. Hledáme něco vzácného, zlato, které je symbolem Slunce, ohně, vědomí, jednoty v proměně. Rozpozná je téměř každý, ale málokdo je umí najít. Většinou je přítom třeba mnoho prokopat, mnoho poznat a odložit stranou; pohřbít mnohou učenost. Ono vzácné není společným jmenovatelem všeho toho pohřbeného — není obecné, ale je vlastním motivem kopání; je tím, co nám po tom všem zbyde jako cenné.

³⁰22 B 35 z Klémenta Alexandrijského, Strómateis V,140, 6. Viz Hérakleitos z Efesu, Řeč o povaze bytí, překlad: Z. K. a Š. Kosík, Praha 1993, str. 65.

³¹Diogenés Laertios IX,1.

³²Kléméns Alexandrijský, Strómateis IV,2,4,2.

Takový je vztah mezi mnohoznalectvím a vzděláním: Moudrost není sumou znalostí, ale čímisi, k čemu vede cesta přes velmi mnoho jednotlivostí. Každou z nich je třeba prozkoumat, a pak odložit. Sama „*mnohoučenost rozumu nenaučí*“ (. . . *polymathie noon ú didaskei*. . .), jak říká začátek Hérakleitova zlomku B 40. Zde máme konečně výslovně onu „mnohoučenost“.³³

Přesto jsme v pokušení být touto mnohoučeností zajati, být zavaleni onou vykopanou zemí. Jsme v pokušení vykazovat svůj výkon množstvím vykopané zeminy. Jsme dokonce v pokušení být zajati samotnou touto cestou, totiž v pokušení prohlásit moudrost za metodu mnohoučenosti — anebo hledat takovou znalost mnohého, která je metodou (cestou) k moudrosti. Toto pokušení ovšem tvrdě karikuje Hérakleitův zlomek B 9:

„Oslově by si spíše vybrali podestýlku nežli zlato.“

*Onoi syrmat' an elonto mallon é chryson.*³⁴

Je to tvrdý výrok o metodologickém důvtipu. Ona „podestýlka“ (*syrmata*) je ovšem podestýlkou jenom pro osla. Pro zlatokopa je to podestýlka pro zlato. Jsou to slaměné rohože, používané pro zachycování zlatého prachu neseného vodním proudem. Tyto rohože se pak usuší a spálí a popel se rýžuje nebo se přímo z něj taví zlato. Slaměné rohože nemusí být jen podestýlkou; důvtip zlatokopa je dokáže využít nečekaným způsobem. Kvalifikace zlatokopa mu dává tuto metodu, tento důvtip. Zlatokopovi ovšem nejde o rohože, nejde mu o metodu, podobně jako mu nešlo ani o onu prokopanou zeminu. Aby z rohoží získal zlato, musí rohože vysušit a spálit. Oslovi by se takové počínání zdálo být na škodu: vždyť na rohožích lze pěkně ležet a mohou pohlcovat výkaly. Aby však člověk dosáhl vzdělání, aby se vztáhnul k moudrosti, musí jeho cesta poznání projít ohněm — a předtím se k tomu musí připravit, vysušit. Vysušení je častým Hérakleitovým obrazem:

„Záře —
suchá duše — nejmoudřejší a nejlepší.“

*Augé xéré psyché, sofótaté kai aristé.*³⁵

Připravit se ke vzplanutí, to dokáže jen aristokratická duše. Ono spálení rohoží, podestýlky někdy může znamenat i nárok, abychom uměli obětovat naše znalosti. Jindy to může znamenat, že náš metodický přístup zachytí něco, co v něm samotném ještě není vidět (jako zlatý prach v mokré slámě), ale projde-li to živým vědomím, jehož obrazem oheň také je, vyloupne se z toho trochu zlata — a to ostatní, co zbyde, se odhodí podobně jako překopaná zemina. Tedy: metodolog není nutně osel, ale naše spoléhání se na metodu samu jako samospasitelnou je oslovství. Kromě sledování metody se musí udát

³³ Diogenés Laertios IX,1.

³⁴ Aristotelés, Etika Nikomachova K 5,1176 A 7.

³⁵ 22 B 118 ze Stobaia III,5,8 a Filóna Alexandrijského (de providentia II,67) v rukopisném čtení.

ještě cosi mnohem podstatnějšího, co je symbolizováno ohněm, zažehnutím vědomí.

Člověk může také zůstat hrdý na svoji mnohoučenost, na onu prokopanou zemi a na položené slaměné rohože. Může kvůli tomu být považován za váženého. Předtím varuje první polovina Hérakleitova zlomku B 28: „*Nejváženější člověk zná zdánlivosti, které také střeží. . .*“ To by byla jen nápodoba moudrosti, „*vlastní moudrost — mnohoučenost, umění šalby*“.³⁶

Zřejmost

K pojům „výchova“ a „vzdělání“ patří v evropské filosofické a pedagogické tradici také pojem „zřejmost“.

Evidentia se většinou překládá jako „názornost“. Nejde však o názor ve smyslu domněnky. Podobně i myšlenka „názorného vyučování“ otevírá mnohem větší nárok než pouze ilustrovat výuku něčím, co je k vidění. Něco, co je k vidění nebo co je jinak vnímatelné a zakoušené, má být získáno k otevření náhledu, k získání zřejmosti.

U Komenského je názornost vyučování protikladem ke scholastickému dovolávání se autorit a ke scholastickému postupu pojmového dělení. Místo formálně logické práce s autoritativně předloženým klasickým textem má učitel umožnit, aby cosi vnímatelného a zakusitelného bylo najednou příležitostí k něčemu myslitelnému, k náhledu, k otevření pohledu na idealitu.

Podobně je tomu už u starších renesančních novoplatoniků, na které Komenský navazuje.

V Platónově pojetí filosofického poznání je smyslový jev nebo zážitek příležitostí k zahlédnutí ideje myšlením, je příležitostí k poznání, *epistémé*. Tato příležitost se sice naskýtá v každém jevu a každém prožitku, ale jen málokdo a málokdy ji dovede využít. Úkolem učitele není poučovat, ale poskytovat vhodné příležitosti k náhledu.

Od dob pythagorejců je jednou z důležitých oblastí poznání a jednou z vhodných příležitostí k zahlédnutí ideality oblast geometrie. Geometrie nespočívá v poučování, ale v otevření vhledu do geometrického světa, do prostorové projekce ideality. Geometrie je jedním z vhodných prostorů k získávání evidence. (Fenomenologický výklad těchto možností geometrie podal na historických příkladech Petr Vopěnka.³⁷)

Velká role geometrie v klasickém vzdělání byla založena právě tím, že geometrie je vhodnou příležitostí, jak ukázat rozdíl mezi míněním a vhledem a současně též ukázat, že vhled se nabízí jako zvláštní myšlenkový průhled skrze něco smyslově vnímaného.

Příkladem je Platónův výklad kruhu při jeho uvádění do filosofie. Slovo „kruh“ je jenom jménem v naší řeči. Můžeme je v řeči zakotvit pomocí defi-

³⁶ Závěr Hérakleitova zlomku B 129.

³⁷ P. Vopěnka, *Rozpravy s geometrií*, Praha 1989, zvl. str. 51 n.

nice, která toto slovo uvede do jednoznačného vztahu se slovy jinými. Mimo naši řeč však máme kruhy namalované a soustruhované. Žádný z nich ale není skutečným kruhem, neodpovídá přesně definici kruhu. Poznání kruhu se sice také nějak týká jeho jména, definice i nakreslených podob, neboť s nimi zachází, ale především se vztahuje ke kruhu samotnému, který není ani jménem, ani definicí, ani obrazem. Špatná výchova ulpívá na jménech, definicích a obrazech, ale filosofická výchova otevírá vztah ke skutečnosti skrze toto vše. A to se netýká jen geometrie — ta je také jenom příkladem.³⁸

Názor otevírá určitý vhled, a tím je současně také vhladem do určitého světa. Tak názornost geometrická otevírá geometrický svět, třeba dokonce jako určitý geometrický svět, např. eukleidovský nebo jiný. Podobně jako se poklesle mluví o „názorném vyučování“, tak se mluví i o „světovém názoru“. To je zvláště typické pro novověké myšlení, pro „věk světonáborů“. „Světový názor“, ať už „vědecký“ nebo jakýkoliv jiný, je ale pro filosofa základem předsudků, je strukturou naší předsudečnosti. Skutečná názornost má právě tyto předsudky prolomit a otevřít netušený svět, ať už geometrický nebo jiný. Schopnost vhladu je onou schopností vzdělance vyvedeného ze zajetí jeskyně; je schopností pohybovat se svobodně, otevírat nové dimenze světa zakryté předsudečnou všedností. Názornost prolamuje mnohoučenost.

Podrobnou analýzu vztahu názoru a světa podal P. Vopěnka (pokud jde o svět geometrický) a na obecně filosofické úrovni už E. Husserl. Vraťme se však ještě k antickým filosofickým kořenům názornosti a zřejmosti, evidence.

Latinský slovník uvádí u hesla *evidentia* významy „názornost“, „zřejmost“, „patrnost“ a připojuje odkaz na Ciceronovo překladové užití: „*enargeia . . . hanc evidentiam nominemus*“.³⁹ Předlohou latinského pojetí evidence (*evidentia*) je řecký pojem *enargeia*. Tento pojem zavedl ve filosofii Filón z Larissy, eklektický scholarcha Akademie kolem roku 100 př.n.l., a to ve zcela určitých souvislostech, ve kterých jej dědí celá pozdní antika a prostřednictvím Ciceronova překladu pak i celé latinské myšlení středověku a renesance. Problematický je už sám Ciceronův překlad.

Enargeia je zřejmost, a v tomto smyslu tedy *evidentia*, patrnost. *Enargeia* má základ ve slově *argenteon*, stříbro, něco lesklého, zrcadlového, upoutávajícího pozornost. Předpona *en* ukazuje na směr dovnitř. Latinské slovo *evidentia* ukazuje ven, naznačuje cosi, co je dáno „z pohledu“, z toho, co vidím, *e-vidéo*. Řecké pojetí odkazuje dovnitř, ale vůči věci; odkazuje dovnitř věci. Latinské pojetí odkazuje ven, ale ven ze mě, z mého pohledu do věci. Význam je tedy stejný, směr od zahlédajícího k zahlédanému, ale latinské pojetí to říká z pozice zahlédajícího, zatímco řecké to říká vůči onomu zahlédnutému; vůči tomu, co upoutalo pohled.

Česky máme latinský významový odstín ve slově „zřejmost“ a řecký ve slově „vhled“. Vhled by ovšem měl latinskou předlohu ve slově *intuitus*, které

³⁸Platón, Listy, 7.list, p. 342–343; Praha 1945, str. 59–61.

³⁹Latinsko-český slovník; M. Pražák, F. Novotný, Praha 1979, I., str. 489.

máme v trochu posunutém významu i v českém přejetí ve slově „intuice“. Tomu skutečně odpovídá i latinská filosofická a pedagogická terminologie, která tam, kde nečerpá z Cicerona, užívá místo pojmu *evidentia* i pojmu *intuitus*, užívaný pak i v německém myšlení od Eckharta po Husserla a Finka v podobě *die Intuition*. Dědictví řeckého výrazu *enargeia* se tak štěpí mezi výrazy „zřejmost“, *evidentia* a „vhled“, *intuitus*. Původně šlo o vnitřní dimenzi zřejmosti, o intuici vedenou svým předmětem.

Filón z Larissy zavedl pojem *enargeia* v souvislosti s eklektickým pokusem o vyrovnání se se skeptickým obdobím Platónovy Akademie. Je vzdáleným předchůdcem „středo-“ a novoplatoniků, a to prostřednictvím svého nástupce ve vedení Akademie, Antiocha z Askalónu.

Hlavním pramenem pro orientaci v této problematice je vedle zlomků řeckého filosofa Poseidónia latinské Ciceronovo pojednání *Academica priora*.⁴⁰ V úvodní dlouhé Lukullově řeči proti skepsi⁴¹ se Cicero opírá nejspíše o řecký Antiochův spis „Sósos“, polemicky navazující na Filóna z Larissy.⁴² Cicero to však pochopil jen tak, že jeho Lukullus zastává stoické *kriterion* pravdivosti empirické skutečnosti. Vlastní Ciceronova odpověď proti Lukullovi se pak opírá spíše jen o běžné skeptické důkazy proti jistotám poznání v oblasti jevů i myšlení. Má však dvě místa, důležitá pro náš výklad: o tom, co je *epoché*, a o tom, co je *enargeia*.

Cicero zmiňuje „*libri . . . de sustinendis ad sensionibus*“;⁴³ tedy „knihy o zdržení se souhlasu“, volněji přeloženo: „o zdržení se toho, abychom smyslové jevy i úsudky považovali za pravdu“.

Tímto „zdržením se“ je právě *epoché*, pojem skeptické filosofie Karneadovy. Samo slovo *sképsis* původně znamenalo „pohled“, a přeneseně i „myšlenku“, „názor“; svůj pozdější technický význam získalo až díky filosofické orientaci „skeptiků“. Proto musí Karneadés, scholarcha Akademie ve 2. stol. př.n.l., zavést pro určení své „skepse“ pojem *epoché*, „zdrženlivost“. Jde o zdržení se úsudku o pravdivosti, o jakési pozdržení nebo uzávorkování, nikoliv o popření.

Dále Cicero vykládá výraz *enargeia* jako *evidentia*⁴⁴ (právě odtud je ono slovníkem citované místo). Prohlédneme-li poněkud zmatečnou Ciceronovu referenci (Cicero Filóna z Larissy poslouchal jen krátce ve svém mládí r. 88 př.n.l. v Římě), může pokus o rekonstrukci původního významu pojmu *enargeia* vypadat takto: Odpovědí na skeptickou zdrženlivost (*epoché*) je vhled (*enargeia*) do toho, co pozoruji; vhled, který ukáže nové souvislosti a prozře předsudky. *Sképsis* zůstává zachována ve smyslu pohledu, pozorování. Zdrženlivost vůči pozorovanému i vůči úsudkům o něm je doplněna vhladem, který zjevuje. Karneadés zavedl *epoché*, aby uzávorkoval *dogma*, „tvrzení“. Toto uzávorkování zůstává zachováno, ale prázdné místo po uzávorkovaném

⁴⁰ Cicero, *Academica priora*, ed. Koschny, Berlin 1874; XIV,3.

⁴¹ *Academica priora* 11–62.

⁴² K. Svoboda, Studie o pramenech filosofických spisů Ciceronových; *Listy filologické* 46/1919, str. 74.

⁴³ *Academica priora* 98.

⁴⁴ *Academia priora* 105.

tvrzení je zaplňováno čímsi novým a bezprostředním, totiž vhladem. Skeptické myšlení omezovalo poznání na cosi pravděpodobného, ale vhlad zakládá novou bezprostřední jistotu („evidenci“), která je jiné povahy, než pozastavené tvrzení (právě to pak bude vadit Antiochovi z Askalónu na Filónově řešení).

To, co nahlížím, není jen nějaký náhodný a na své zajímavosti nebo nezajímavosti nezávislý obsah zorného pole mé mysli. Nahlížím to, co přitáhlo moji pozornost. Pozoruji nebo musím pozorovat i spoustu jiných jevů, třeba i nezajímavých, ale pole mé mysli se rozčleňuje podle toho, co se v něm ukazuje jako blyštící; co přitáhlo pozornost právě na tento výsek pole a určilo jeho strukturu. *Enargeia* jakožto zřejmost je tím, co je nahlédnuto, co si prosazuje pozornost a přednost, od čeho se další myšlení i pozornost odvíjí. Je to jakýsi „krystalizační zárodek“ tvaru a vztahů toho, co nahlížím. Je to „názor“, který se dává jakožto „zřejmý“; nikoliv „názor“ diktovaný míněním (ten je přece *dogma* — a *epoché* jej pozdržuje, uzávorkovává).

Analýza antických významů pojmů *enargeia* a *epoché* evokuje jejich užití v Husserlově fenomenologii. Fenomenologickou *epoché* Husserl podrobně vyložil ve svých prvních Idejích k čisté fenomenologii.⁴⁵

V Krizi evropských věd pak hledá cestu, jak skrze *epoché* (trascendentální redukci) otevřít svět předvědecké zkušenosti. *Epoché* je v jeho pojetí především uzávorkováním „generální teze světa“, které s sebou nese uzávorkování všech mínění.⁴⁶

Enargeia je v Husserlově pojetí tím, co vyplňuje prázdné mínění; dává se bezprostředně.

Evidentia (intuitus) je tím, co k edukaci vybízí. *Enargeia* je principem toho, čím je *paideia*, výchova. Zřejmost probouzí vzdělanost. Zřejmost zbaňuje pout, nabízí jiný pohled. Nabízí možnost nejen něco pozorovat, ale také uskutečnit vhlad, díky němuž se ono pozorované stane zrcadlem ostatní zkušenosti, poukazem k celku a jedním z jeho ohnisek. Takovéto „zrcadlení“ je také původním významem latinského slova *speculatio*, dříve než dostalo význam „vycucávání myšlenky z palce“. Vhlad nebo zrcadlení, to je schopnost vědomí.

Mysl

Zřejmost se zrcadlí v mysli. V latinské pojmové tradici mluvíme o reflexi jako o myšlení, jako o schopnosti myšlení reflektovat. Vzdělání pak znamená péči o tuto schopnost mysli; je především vzděláním myšlení. Toto pojmové schéma má svoji řeckou filosofickou předlohu, ale významové akcenty a navozované asociace jsou v různých jazycích poněkud odlišné.

⁴⁵E. Husserl, *Ideen zur reinen Phänomenologie und phänomenologische Philosophie*; zvl. I, § 32: Phänomenologische „epoché“.

⁴⁶E. Husserl, *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*, Praha 1972; zvl. § 35: Analytika transcendentální epoché.
Na prvním místě: epoché od objektivní vědy.

Česky souvisí mysl s myšlením, ale také s chápáním; souvisí s rozumem, s duchem; se schopností, která činí člověka člověkem. Oceňujeme hloubku myslí, ale současně nám souvisí s něčím osobním, se smýšlením. Myšlenka nás sice „napadá“, ale zrovna tak může být v podezření jako cosi „pouze vymyšleného“ nebo aspoň cosi druhotného, dodatečného.

Latinsky se toto vše kupodivu obejde bez slovní souvislosti s „myšlením“. Latinské slovo *mens* překládáme jako „mysl“ ve smyslu duševní schopnosti, dále jako „rozum“ nebo „duch“. Nesouvisí s latinskými slovesy pro myšlení (*cogitare, sentire, putare* . . .), ale se slovesem *memini*, „pamatovat se/si“. Mysl je schopnost upamatovat se, připomenout si, znovu vyvolat zkušene a rozpoznat je. Tento indoevropský základ MEN má čeština ve slovech jako např. „vzpomenout“, a v oslabené podobě ve výrazech „pomník“, „mínit“ (ve staré podobě „mnít“), „domnívat se“. Čeština s tímto kořenem zachází buď jako s něčím důležitým („pomní“), nebo jako s něčím zpochybnitelným („domněnka“), ale neodvozuje od něj výrazy „mysl“ nebo „myšlení“. Tato česká slova mají souvislost s řeckým *mythos* ve významu „slovo“.

Zatímco čeština si všímá jakési „povídanosti“ myslí, klade řečtina při myšlení důraz na poznání. Řecké slovo pro mysl, *nús*, je sice také odvozeno od slovesa pro myšlení, *noein*, ale je to myšlení, ve kterém jde o poznání, je to myšlení poznávací. Proto překládáme řecké slovo *nús* často jako „rozum“. Tam, kde by takovýto překlad mohl svádět k čistě racionalistickému chápání myslí, překládáme *nús* slovem „duch“. Jenže „rozum“ je řecky především *dianoia* a „duch“ je také *pneuma*.

Nús je schopnost myslet, schopnost poznávat, schopnost vztahovat se k bytí jednotlivých věcí a ne pouze k věcem jako k jednotlivostem. *Nús* je jakýsi „smysl pro bytí“. Archaický průkopník metafyziky, Parmenidés, to vyjádřil obtížně přeložitelnými slovy:

... *to gar auto noein estin te kai einai*.⁴⁷

Překládáme: „Neboť totéž myslit je a také být.“

Možný volný překlad: „... neboť samo myšlení se týká bytí.“

Pro Platóna je mysl, *nús*, tou schopností duše, která může převzít odpovědnost za vztah nižších částí nebo stavů duše. Právě myslí Platón svěřuje „péči o duši“, čili filosofii. Tím, že myslí, mysl jaksi alespoň na chvíli „pozastavuje“ naléhavost jiných mohutností duše a otevírá pole odpovědnosti. Tím, že myšlení je současně poznáváním, se mysl vztahuje k bytí „pravých jsoucen“. Tento akt poznání není jen něčím racionálním, ale je především vztahem k bytí jsoucná a k bytí sebe sama, ke svobodě.

Filón z Larissy pak chápe myšlení jako prostor, kde působí *enargeia*, zřejmost, vhléd.

⁴⁷Parmenidés B 2 z Klémenta Alexandrijského (Strómateis VI,23) a Plótina (Enn. V,1,8).

Platónem inspirovaní myslitelé pozdní antiky pochopí prostředí idejí jako mysl boží, patrně počínaje Antiochem z Askalónu (zač. 1. stol. př.n.l.)⁴⁸ a pak prostřednictvím Albinovým (pozdní 2. stol. n.l.). Myšlení je jakožto vztah k bytí pojato jako cosi božského, jako naše účast na božích myšlenkách, na idejích. To vedlo už v 1. stol. n.l. Eudóra k určení úkolu filosofie jako „stejnost s bohem, *nakolik to je možné*“ (*homoiosis theó kata to dynaton*).

V řeckých hermetických spisech z téže doby potkáváme úvahy o tom, jak Mysl je v Bohu a člověk v Mysli; jak je Mysl schopna rozlišovat, ale přitom je vždy vztahem celostním; jak sice mohu mluvit o svém myšlení nebo o myšlení někoho jiného, ale ne o více „myslích“. Myšlení může mít různou podobu, ale sama schopnost myslet je táz, je účastí na bytí; je pohybem ve směru ke zdroji jsovčnosti, k *to agathon*, ideji dobra, smyslu.⁴⁹

Tuto vizi rozvíjí ve 3. stol. n.l. Plótinos, pro něhož je *nús* božské Jedno, působící ven k jednotlivému, rodící mnohé jednotlivé myšlenky v jednotě mysli.

Tyto etymologické a dějinně-filosofické úvahy o mysli snad mají své ospravedlnění i před zcela konkrétními úkoly, se kterými se výchova a vzdělání potýká. Samozřejmě, že nemusíme respektovat řecká pojetí těchto vztahů. Nemůžeme ale zacházet s myšlením zásadně jinak než v řeckém antickém smyslu, a přitom se (často spíše nevědomě) dovolávat platnosti všeho toho takto myšleného, platnosti, která je založena v řeckých antických náhledech a kontextech. Pojmeme-li myšlení např. jako dosahování jistoty o objektivních skutečnostech, pak nemůžeme předpokládat, že se to nějak bytostně týká povahy jsovčích věcí, ani že se to nějak týká poznání sebe sama nebo úsilí o svobodu. Často totiž mysl zužujeme na pouhou „rozumovou schopnost“, *ratio* — a myšlení tím zaměňujeme za dedukování, moudrost za mnohoučenost, výchovu a vzdělání za získání znalostí a dovedností; vztah k bytí, se kterým je mysl sourodá, za vztah k formuli nebo operaci, které se mysl může jednoznačným způsobem zmocnit a zacházet s ní.

Stojíme před volbou. Můžeme se pokusit navrátit našim základním pojmům jejich původní významy a kontexty. Můžeme ale také kriticky domyslet kontexty a zkušenostní koreláty našich obvyklých pojmů a udělat s tím něco poctivě i bez závislosti na antických kořených významech. Mohli bychom se dokonce pokusit prohloubit i samo české jazykové cítění mysli a myšlení, neboť je velmi zajímavě protikladné nejčastějším nepochopením řeckých významů ekvivalentních slov. Sázka na to, že mysl je spíše prostorem vyprávění, příběhů než poznávací schopností v novověkém smyslu slova (*cogitatio*), je lákavá. Předpokládalo by to však, abychom uměli odhalit příběh jako vztah k bytí, a nikoli jako odklon od důslednosti logu. Nad tímto protiplatónským obratem mysli (v mysli a o mysli), ke kterému český jazyk (a nejen on) svádí, se

⁴⁸Viz W. Theiler, *Die Vorbereitung des Neuplatonismus*, Berlin 1930; str. 40 n.

⁴⁹Viz zvláště *Corpus hermeticum* XI, „Nús pros Hermén“, „Mysl k Hermovi“ a CH XII, „Peri nú koinú (pros Tat)“, „O společné mysli (k Tatovi, Theutovi)“.

budeme moci vážně zamyslet až po úvahách o vztahu mýtu a logu (čl. Mýtus a logos, str. 86nn.).

Vědomí

Vědomí a mysl nebo myšlení nějak patří k sobě. Víme o tom, že jsme a že myslíme, nebo alespoň že máme schopnost myslet, a víme o tom díky myslu, díky vztahu k bytí. Vědomí chápeme jako „vědět, že. . .“, neboť každé takové „vědět, že“ předpokládá, že jsme — a víme o tom, že jsme — vědomé bytosti.

V případě „vědomí“ nás čeština naopak vede k důrazu na „vědět“. Jenže vědomí přece neznamená jenom tak „něco o něčem vědět, třeba o sobě“. Vědomí je také zvláštní schopnost pozastavit se a „rozmyslet si“, „uvážit“, co udělám; nebo „zamyslet se“ nad něčím minulým. Vědomí nás činí přítomnými, a to právě tím, že nás pozastavuje a problematizuje nám v naší přítomnosti význam minulého i možnosti budoucího. Jedině díky vědomí jsme přítomni, jinak jsme jako v bezvědomí, jenom se někde vyskytujeme, ale nejsme u toho, nejsme přítomni. Tuto zkušenost vyjádřil už Hérakleitos:

„Když nechápající poslouchají,
podobají se hluchým;
vlastní řeč jim dosvědčuje:
jsouce zde, jsou nepřítomni.“⁵⁰

Tito „nechápaní“ jsou zde na způsob nepřítomnosti, *pareontas apeinai*. „Nechápající“ jsou zde *axynetoí*, tedy „ti mimo společné“ (*a-xynon*), kdo „nejsou s myslí“ (*a-xyn-noó*). Mysl je pro Hérakleita vztahem k řeči, *logu*, je probuzením — a v tomto smyslu i rozbřeskem vědomí, které se odvrací od snových příběhů a začíná svůj zápas (*polemos*) ve společném bytí. To je probuzení dospělosti, před kterým ale může i mnohý údajně dospělý člověk utíkat zpět do snových příběhů, aby se vyhnul zápasu:

Jsou oslabováni zpěváky démů,
jako učitele užívají zástup,
nevědí, že většina je špatná,
menšina dobrá.⁵¹

Místo zápasu o identitu se člověk může zařadit do zástupu a nechat na sebe působit mytology nebo démagogy (vůdce lidu). Nechápe někdy výchovu jako zařazování do zástupu? Výchova má přece vést k dospělosti. Nikoli pouze v onom triviálním významu, že do školy přichází dítě a odchází z ní dospělý člověk — to se totiž podaří jenom někomu. Původní pojetí vzdělanosti není dokonce míněno ani tak, že je to něco, co se získává v dětství a mládí a co se

⁵⁰B 34 z Klémenta Alexandrijského. Viz Hérakleitos, *Řeč o povaze bytí* (př. Z. K. a Š. Kosík), Praha 1993; str. 37 a výklad na str. 16–20.

⁵¹Hérakleitův zlomek B 104 z Prokla a Klémenta Alexandrijského.

potom aplikuje „v životě“. Proto i Komenský mluví o „škole dospělosti“ — a dokonce „škole smrti“, a nikoli pouze o „škole mateřské“ a dalších. Výchova vede k dospělosti tak, jak to ukázalo Platónovo podobenství o jeskyni: vede ke svobodě a odpovědnosti, ke schopnosti orientovat se v bohatství různých možných pohledů.

Právě to souvisí s vědomím. „Vědomí“ je dnes možná vhodnější slovo pro smysl (orientovanost) výchovy než „dospělost“, neboť dospělost můžeme vnímat povrchně jako právní pojem ve vztahu k věku. (Pojem „vědomí“ nám v tomto smyslu naopak hrozí obráceným úskalím: nemusíme je sice upírat všem, kterým není osmnáct, ale zrovna tak víme, že ani pro „dospělé“ není vždy samozřejmostí). Zásadním problémem zcela odlišné povahy je ovšem skutečnost, že „vědomí“ je pojmem typicky novověkým.

Vědomí se jako filosofické téma objevuje díky karteziánskému obratu myšlení. Pojem „vědomí“ souvisí s novověkou transcendentální filosofií a výsostným filosofem vědomí je až Fichte.⁵² Descartovské východisko k vědomí je v jistotě, samozřejmosti a neproblematičnosti subjektu, pochopeného jako „ego“. Problematický je svět objektů. Tak je založen vědotechnický přístup ke skutečnosti a de facto i novodobé školství.

Je to jiná linie evropského myšlení než byla ta, kterou jsme doposud sledovali. Jak známo z dochované korespondence, viděli Descartes a Komenský věci zcela rozdílně. Nechceme-li být pouze farizejskými vyvolavači Komenského jména, musíme si vybrat: Buď musíme ukázat, že Komenskému a všem jeho předchůdcům i následovníkům něco chybí — a to něco podstatného, pro co se obrátíme k jinému stylu myšlení, který je bližší „kvalifikaci“. Anebo můžeme zůstat mimo novověké myšlení — a vyvodit z toho důsledky. K druhé z uvedených možností pak patří i pokus o nalezení nějakých ekvivalentů vědomí též v té filosofické tradici, kterou jsme zatím sledovali; v určení filosofie jako péče o duši, kdy „já“ není jasným východiskem, ale úkolem a nejasnou možností. Nalézt v tomto určení filosofie nějaký ekvivalent vědomí je proto tak důležité, že na odkrytí vědomí je novověká filosofie hrdá právem.

Mohli bychom zde rozebírat Aristotelův pojem *fronésis* — rozvaha, rozumnost. Mohli bychom ukazovat, jak se řecký pojem „myslí“ (*nús*) proměňuje skrze Tomáše Akvinského⁵³ a skrze Descartovo ztotožnění subjektu a „ego“ tak, že spolu s transformovaným dědictvím Aristotelovy *fronésis* vzniká *das Bewußtsein*, vědomí v novodobém významu slova.

Záměr „pojmové archeologie“ nás však vede opět k Hérakleitovi. (Samozřejmě, že nikde v antice nenajdeme onen novodobý pojem „vědomí“, ale jelikož byli již tehdy lidé lidmi, usilovali nějak o vědomí — a filosofové o tom také mysleli, i když méně podrobně a jinak.)

Už citovaný Hérakleitův zlomek B 34 o naslouchajících, kteří nechápajíce, „jsou nepřítomni“, naznačoval souvislost vědomí s myslí — ačkoli tato slova

⁵²Viz M.J. Siemek, *Idea transcendentalizmu u Fichtego i Kanta*, Warszawa 1977.

⁵³V traktátu *De cognitione angelorum* v *Sumě theologické*.

nepadla — skrze vztah přítomnosti (nebo spíše „nepřítomnosti“) a etymologie „nechápacích“ jako těch „ne-s-myslí“. Zlomek B 104 vztah mysli a rozumu trochu zvýslovníl:

„*Jakou mají mysl. . .*“

Záhadné je tu ovšem ono: „*. . . nebo bránici (frén) . . .*“

Frén znamená bránici v lidském nebo zvířecím těle. Je však také symbolem ohraničení nebo rozhraničení. Pochází z indoevropského výrazu *bhrenk*, který máme i v českém jazyce uchován ve slovech jako „branka“ nebo „bránit“. Od slova *frén* umí řečtina odvozovat další výrazy, mnohdy velmi důležité pro filosofii: např. *frónésis*.

Mohli bychom tedy tuto Hérakleitovu větu volně vyložit takto: „*Jak se probouzejí do úsilí, jak vydělují sebe sama od spodních hnutí. . . ?*“ (Podobný, i když méně vážný význam má snad i české úsloví: „Kam ty mají okna?“)

Řecký Hérakleitův text klade důraz na spojení prostřednictvím mysli a na oddělení pomocí bránice — to vše pro schopnost odolat vnitřnímu pohnutí, které vyvolávají „pěvci démů“ (mytologové nebo demagogové), pro schopnost nezařadit se do zástupu. „Bránice“ zde vystupuje jako jakási „ohrada vědomí“, a to ne před okolním světem, ale před pohnutkami probuzenými v naší vášnivě schopnosti „zpěváky démů“.

Prvním předobrazem vědomí je tedy vyhraněnost, umožňovaná a překračovaná myslí jakožto možností a úkolem probouzejícího se.

(Snad jsme blízko předmetafyzické předloze pojmu „vědomí“, který navíc silně připomíná ještě jedno předjetí: hlubinně psychologický význam pojmů „vědomí“ a „nevědomí“. Ani Hérakleitos ani C.G. Jung nás přece nevybízejí k izolaci vědomí. Úkolem je péče o toto citlivé rozhraní, na kterém se vědomí vynořuje z hlubších a neprůhledných vrstev naší bytosti, prostřednictvím kterých můžeme být také manipulováni, aniž o tom víme — a to tehdy, pokud o toto rozhraní nepečujeme, pokud nevedeme „zápas“. Nejsme zde i u předlohy určení filosofie jako péče o duši?)

Ve zlomku B 113 Hérakleitos říká:

Xynon esti to fronein.

„Společné je všem vědomí.“

Náš překlad „vědomí“ je poněkud troufalý. Tímto novověkým pojmem překládáme řecké slovo *to fronein* — což je po formální stránce infinitiv od slovního kmene *frén*, dodatečně substantivizovaný členem. Jde o jakési rozhraničování, které není jen symetrické (bránice, plot). Jde o hranici mezi něčím konečným a aktivním (pythagorejská a platónská *peras* — „určitá mez“, „vymezení“) a něčím „bezhraným“, „bezmezným“, a také pathickým (Anaximandrovo *apeiron*, Platónovo *pathé*).

V archaickém chápání člověka ohraničuje bránice už dávno před Platónem myšlenkovou a citově volní horní polovinu těla od chaotičtější zakoušené poloviny dolní. Bránice je zde mezí duchovní autonomie lidství. Není hranicí

mezi dobrým a špatným, ale mezi určitým a neurčitým; mezi tím, *co je schopno* nést odpovědnost, a tím, *za co je třeba* nést odpovědnost. To vše nějak souvisí s vědomím.

Bránice je tím místem v lidském těle, kam až — dle archaického mínění — dosáhne pořádací „horní“ síla, řekněme mysl. Plot je hranicí opečovávaného kulturního prostoru. Branka je kulturním rozhraním mezi vnitřním a vnějším, rozhraním, které umožňuje — a zároveň chrání — průchod.

Toto vše lze číst také jako symboly vztahu mezi pohybem centripetálním (dostředivým) a pohybem centrifugálním (odstředivým), v Plótinově smyslu slova. Jsou to vztahy mezi vědomým a nevědomým, mezi kulturou a přírodou (přirozeností). Lze to však číst i jako rozhraní uvnitř *fysis*: rozhraní mezi její sférou sublimovanou (nebo po sublimaci toužící) a nesublimovanou.

Hérakleitovo *to fronein* je vědomím jednak ve smyslu odkazu k sobě samému, jednak ve smyslu nároku na celistvost, když vstupují do „společného“ (*xynon*). Ono „společné“ není žádným společným jmenovatelem nebo zobecněním, ale je pro Hérakleita „jen“ vzájemnou sítí vztahů a vlivů v nehierarchické smysluplné koexistenci všeho jsoucího. Jen takto je „jediným“, jakožto *logos* — řeč, smysl.

Ve slavném zlomku B 80 z Kelsa Hérakleitos říká:

„Je-li třeba, je zápas oním společným. . . “

*Ei de chré ton polemon eonta xynon, . . .*⁵⁴

Společné, stejně tak jako „jedno“ i *logos* (řeč, smysl) nebo *diké* (právo, řád) bývá výsledkem zápasu nebo střetu. Zápas (*polemos*) je skrytou harmonií (viz zl. B 54: „*Nezjevný soulad vyniká nad zjevný.*“), souvisí s povahou *fysis*.

Vědomí není něčím samozřejmým, ale ustavuje se v zápase. Je to cosi obtížného a nám většinou vzdáleného (viz zl. B 1: „*Lidé však nechápou věčně jsoucí logos. . . Neboť ač se všechno děje podle něj, přesto se podobají nezkušeným. . .*“), ač je to základem naší bytosti. Přesto nám vědomí nějakým způsobem náleží — snad jako možnost nebo jako úkol naší *fysis* (Hérakleitos B 116):

„Všem lidem patří poznávání sebe sama
a uvažování.“

*Anthrópoisi pasi metesti ginóskein heóytús
kai sófronein.*

Uvažování se děje v řeči, která promlouvá ve mně. Uvažovat, to znamená artikulovat smysl, tak jako se řeč (*logos*) artikuluje ve slovech. Uvažovat, to znamená pozastavit se v běžném shonu, tak jako řeč pozastavuje jednání. (Slovem

⁵⁴Pro překlad bereme řecký text v rukopisném čtení Órigenova spisu Proti Kelsovi (Kata Kelsú VI,42), který Kelsovu citaci Hérakleita uchovává. Nepřijímáme obvyklou Schleiermacherovu konjekturu *z ei de na edienai* („je třeba vědět“).

„uvažování“ zde překládáme infinitiv *sófronein*, tedy slovo velmi blízké výrazu *to fronein*, který jsme si dovolili přeložit jako „vědomí“.) Uvažování a vědomí patří k sobě alespoň tak, že uvažování je schopností vědomí.

Toto uvažování nebo vědomí je u Hérakleita výrazně spojeno s poznáváním sebe sama. To je prastará výzva Apollónova kultu popularizovaná delfskou věštinou, jak to máme zachováno ve výroku: „*Gnóthi sauton — Poznej sebe sama!*“. Na tuto apollónskou výzvu Hérakleitos odpovídá ve zlomku B 101 z Plútarcha:

„Probádal jsem sebe sama.“

Edizésamén emeóyton.

Mudrc nehledá mnohoznalectví, i když jím mnohdy musí projít. Kde však mnohoznalectvím procházet nemusí, je právě vztah k sobě, odkrytí duše, která je svým smyslem nekonečná, jako ve zlomku B 45 z Diogena:

„Kráčej neznalec hranic duše, i kdyby ses ubíral každou cestou; tak hluboký má smysl (*logos*).“

Duši nelze vyčerpát žádnou metodou, cestou, a to pro hloubku jejího *logu* — řeči, smyslu. K tomu zlomek B 115:

„K duši patří *logos*, který roste sám sebou.“

... psychés esti logos heauton auxón.

Vnitřní *logos* je sebezmoživý. To se ukazuje při „zkoumání sebe sama“. Každá naše reakce na úžas nebo úctu může opět probouzet úžas nebo úctu. Každá otázka předjímá další otázky. Každý vztah ke smyslu není jen poukazem k něčemu určitému, ale je především odkazem, poukazem k dalším souvislostem. Plamen, který se v duši zažehne, se už sám živí (Platón, 7. list). (Stoický polyhistor Poseidónios určil v 1. stol. př.n.l. to nejdůležitější v člověku — a také cíl výchovy — jako *hafé*, „zažehnutí“, „dotyk“, a to právě v návaznosti na Hérakleita a Platóna.)

Výchova nemá nějaký cíl stanovený předem a zvenčí. Jejím cílem je zažehnutí vědomí, iniciace samostatného životního pohybu duše, sebezmoživosti jejího *logu*.

Sebezpoznaní není plně převoditelné na žádnou metodu — ani introspektivní. Je úkolem vědomí, je probuzením. Jako vědomá bytost člověk zakouší problematičnost svého bytí; zakouší, že moci říci „já jsem“, je spíše úkolem než samozřejmostí.

Klasicky to vyjadřuje Plútarchův výklad rituálního delfského kontextu tradiční apollónské výzvy k poznání sebe sama:

„*Neboť tento bůh vítá každého z nás, kdo k němu přichází, pozdravem: ‚Poznej sebe sama!‘. Tento pozdrav vůbec není menší než běžné ‚Bud’ zdráv!‘. Když*

*potom my odpovídáme bohu, pravíme: Jsi' — ,ei'. Tak odevzdáme pravdivý, nefalešný a jediný pozdrav bytí, příslušející jedinému.*⁵⁵

Pouze Bůh opravdu jest, jest vědomý. Člověk je bytostí „zrozenou uprostřed vzniku a zániku, podržuje jen nezřetelný zjev a podobu a není si jista sama sebou.“⁵⁶ Úkolem člověka je zápas o vědomí, o bytí — a tento zápas je zápasem filosofickým a náboženským.

⁵⁵Plútarchos, De Ei (Peri tú Ei tú en Delfois), 17; p. 392A.
Viz Plútarchos, O delfském E, př. R. Chlup, Herrmann & synové, 1995.

⁵⁶Tamtéž, kap. 18. Viz Z. K., Prolínání světů, Praha 1991, str. 88.

Řecké předpoklady výchovy

Zatím jsme se zabývali základními filosofickými pojmy z oblasti výchovy a vzdělání. Tyto pojmy však mají své kontexty nejen v dalších filosofických pojmech, ale i v náboženské zkušenosti a v širším zázemí řecké kultury. Těchto souvislostí si chceme všimnout nyní. Naš úkol není ryze historický. Proto je výběr následujících témat z oblasti kultury, náboženství i filosofie zacílen tak, aby si povšiml těch důležitých pojmů, kolem kterých je nakupeno nejvíce nedorozumění a jejichž reinterpetace může být pro současnou filosofii výchovy zvláště inspirující.

Schopnost úcty, vztahu, úžasu¹

Připomeneme-li náboženskou dimenzi výchovy, vybaví se nám hned i strach z náboženské ideologizace výchovy. Naší tezí však je, že s náboženstvím se teprve musí stát něco neblahého, má-li zaujmout onu mnohoznačnou a direktivní pozici, kterou lze v evropských dějinách sledovat minimálně od svědectví Platónových dialogů Euthyfron a Obrana Sókrata. Ostatně, v dialogu Euthyfron je zkoumán pojem *to hosion*, který znamená spíše „náboženské právo, ustanovení“.¹

Nedorozumění může navozovat už český výraz pro „náboženství“, který mluví o něčem, co se týká Boha nebo bohů. Většina živých evropských jazyků přešla latinský výraz *religio*, který o Bohu ani o bozích přímo nemluví. Cicero vykládá toto slovo jako odvozené od slovesa *relego* — „odesílám“, „vzdaluji“. Starší klasická filologie je pak odvozuje od *religo* — „svazuji“, a chápe *religio* jako „svazek“, „pouto“, „vztah“. Novější filologie vykládá *religio* od rekonstruovaného *religere* jakožto opaku k *neglegere* — tedy s důrazem na „ohled“, „dbalost“. Zajímavé jsou i klasické významy *religio* jako „pochybnost“, „rozpaky“ nebo „svědomitost“.² Jde o jakési pozastavení všední samozřejmosti s ohledem na cosi zvláštního.

Nejčastějším řeckým výrazem, který česky překládáme jako „náboženství“ je *eusebeia*. Ani zde není řeč o Bohu nebo bozích. Kromě „náboženství“ (tedy *religio*) lze tento výraz překládat i jako „zbožnost“ (i v tom se mnohé jazyky obejdou bez boha, viz např. latinské *pietas* nebo německé *Frömmigkeit*). Pokusme se sestoupit k fenoménům, které konstituují řecký pojem *hé eusebeia*, prozatím skrze jazyk.

¹Viz Z. K., *Schopnost úcty; v: O posvátnu*, Praha 1993, str. 74–77.

¹Platón, Euthyfron. Česky v: *Obrana Sokrata*, Praha 1934; řecky: *Platonis dialogi...*, Lipsiae 1890, Vol. I.

²Latinsko-český slovník, Praha 1975.

Hé eusebeia je utvořena pomocí předpony *eu-* od kmene *seb*, který známe např. ve slově *to sebas* — s významem „úcta“, „úžas“, „vztah“. Nejstarší, to jest homérické významy, jsou „čemu se divím“, „nad čím žasnu“, „na co si dávám pozor“. Nejbližším synonymem je *thambos* — „úžas“, „ustrnutí“, ale také „hrůza“ (z neznámého, mocnějšího). *Sebas* je výraz pro pozastavení všedních zájmů ve prospěch toho, co je zájmu hodno více, co v nás probouzí úctu nebo úžas, k čemu je třeba pečlivě volit náležitý vztah.

Z archaické hrůzy před posvátným nebo mocným, na které si je třeba dát pozor, vyrůstá postupnou kultivací nebo sublimací úcta a vztah, obojí založené v úžasu. V nejstarší příručce křesťanské filosofie výchovy z konce druhého století Kléméns Alexandrijský vytvoří (nebo převezme jinde dosud nedoložené) slovo *to sebasma* pro jeden z podstatných cílů výchovy.³ Podle kontextu je významem tohoto slova „úcta“ nebo „vztah“ vyrůstající z úcty.

Částice *eu* znamená něco „dobrého“, ale ve složeninách má jako předpona spíše jen význam zesilující. Mohli bychom tedy řecké slovo *eusebeia* překládat jako „dobrou úctu“, „dobrý vztah“, „dobrý úžas“, ale spíše jako „náležitou úctu“ nebo „schopnost úcty“ (a podobně i se vztahem a úžasem). Tato schopnost nebo náležitost úcty, vztahu a úžasu je základem kultury, a to nejen kultury v úzkém smyslu náboženské. Bez této schopnosti není člověk člověkem; v mýtopoetické zkušenosti je totiž *eusebeia* prožívána jako schopnost konstitutivně lidská, podobně jako je v racionalistickém prožívání chápána takto rozumnost. Středním členem mezi tím je archaické prožívání moudrosti, jak o tom svědčí sapienciální literatura i antická filosofie (ta ostatně podle Aristotela také pramení z toho, že lidé „užasli“, i když Aristotelés užívá tvaru slovesa *thaumazein*).

Eusebeia není nutně vázána na určitou formu náboženství. Dokladem toho je, že i „ateista“ může být v Řecku považován za člověka, i když vznikají problémy s pochopením toho, co jeho schopnost úcty nebo úžasu probouzí. Přímým opakem toho, čím je *eusebeia*, není ateismus, ale *asebeia* (to je opak na úrovni slovní, privace toho, čím je *sebas*) a *hybris*.

Asebeia je neschopnost zažít úžas, neschopnost navázat vztah úcty. Je to defekt lidství — a to ne pouze ve vztahu k bohům, i když vztah k bohům je pro antiku modelovým případem vztahů úcty a úžasu. Od člověka, který je *asebeios*, se lze nadát čehokoli nepěkného, neboť nemá žádné zábrany. Chybí mu schopnost kultury (péče), chybí mu vztah ke smyslu, nedokáže žít v obci.

Čas od času je ovšem toto pojetí lidské úcty a úžasu zneužíváno k nábožensko-politickým cílům. Např. tehdy, když athénská obec hledá viníky svého úpadku a snaží se o nápravu prostřednictvím uměle chtěného a pokryteckého konzervatismu. Roku 432 př.n.l. navrhuje věštec Diapethés zákon, kterým se *asebeia* nejen trestá (to nebyla novinka), ale ztotožňuje se zcela povrchně s odmítáním staroathénské kultury. Tak měli být Periklés a jeho „osvícení“ přátelé hození do jednoho pytle s příživníky a zloduchy všeho druhu. Zákon byl použit proti

³Kléméns Alexandrijský, *Paidagógos* („Vychovatel“) II, § 4,93 (p. 253 Pott) in: *Clementis Alexandrini operum omnium*, ed. R. Klotz, T. I., p. 280.

filosofovi Anaxagorovi a v další generaci pak proti Prótagorovi, Sókratovi (ten se stal roku 399 př.n.l. skutečnou obětí tohoto zákona) a Aristotelovi. Platón mnohokrát poukáže na pokrytectví nejen tohoto zákona, ale celé falešně konzervativní duchovní orientace, ze které zákon vyrůstá. Platónova polemika proti zákonu trestajícímu *asebeia* připomíná starokřesťanskou polemiku proti aplikaci hebrejského zákona, který trestá rouhání, na Ježíše.

Hybris je archaickým aktivním protikladem schopnosti úžasu, úcty a vztahu. Běžně ji překládáme jako „zpupnost“, někdy jako „pýchu“. Ještě pro křesťany bude „zdrojem hříchů“. Není jen privací, tedy nedostatkem *sebas*, ale záměrnou znevažující protiakcí. Je pokusem zaujmout nenáležité místo ve vertikální struktuře mýtopoeticky prožívaného světa: nenáležité místo společenské, kosmologické nebo náboženské. *Hybris* je v archaickém citění tím nejhorším, čeho se lze dopustit. *Hybris* ruší výchovu, ruší vztahy v obci, ruší vztahy ke světu, ruší vztahy k bohům. Následkem *hybris* je bezpráví, křivda, *adikia*, vybočení z řádu. Proto *hybris* přivolává trest, který doléhá s osudovou mocí.

Protiklady *eusebeia* — *asebeia* i *eusebeia* — *hybris* ostře vystávají ve struktuře mýtopoetické zkušenosti, ve které se mnohé jevy člověku dávají jako polyvalentní symboly. Setkání se symbolem vybízí k pozastavení všedního toku myšlenek i činností, nabízí vztah, nabízí smysl nepřevoditelný na účel. *Eusebeia* reaguje na symbol úžasem nad krásou, mocí nebo křehkostí, prožívá úctu, navazuje vztah, zakouší setkání. *Asebeia* je vůči symbolu slepá a hluchá, chybí jí smysl pro bytí, nedokáže prožít setkání. *Hybris* zaútočí: zneváží nebo zničí nabízený vztah — nebo se jej pokusí zneužít ke svým vlastním cílům.⁴

Mohlo by se zdát, že původní náboženská zkušenost, totiž mýtopoetická zkušenost úžasu, úcty a vztahu, je záležitostí ryze pasivní. Tak ji přece ve svém pokrytectví pochopili i kněží pozdně klasických Athén: jako přihlášení se k obřadu a k poslušnosti zvykům. Že by byla lidská aktivita vázána jen na zpupnost, na *hybris*? Nebo že by se lidská aktivita probouzela až s probuzením vědecké a filosofické aktivity řeckého klasického osvícenství? Nebo že by byl aktivní lidský postoj vázán jen na hebrejsko-křesťanské pojetí víry jako vykročení? Vždyť přece i v archaickém prožívání musí být člověk nějak aktivní. Musí být aktivní v oblasti všední, když si chce zajistit své přežití. Ale musí být aktivní i v oblasti nevšedního — vždyť pozastavení v setkání se symbolem často odkrývá výzvu, mnohdy i výzvu k nějaké akci, ať už soukromé, společenské nebo rituální. Setkání má své nároky v mýtopoetické zkušenosti i mimo ni (zkušenost setkání je možná jedním z mála společných jmenovatelů mýtopoetické a naší vědecko-filosofické nebo filosoficko-křesťanské zkušenosti). Neruší nárok jednoho setkání na čin naší vnímavost pro jiné zdroje úžasu a úcty? Není v samotném pojmu *eusebeia* skryt vnitřní protiklad, který se zviditelňuje v nutnosti lidské volby, pokud jde o předmět a formu vztahů úžasu

⁴Hlubokou fenomenologickou analýzu „setkání“ nezávisle na mýtopoetické zkušenosti představil Józef Tischner, *Fenomenologia spotkania*, in: *Analecta cracoviensia* (Polskie towarzystwo teologiczne), Kraków 1978, str. 78–98. Český překlad Z. K., samizdat.

a úcty? Není pokrytectví athénských náboženských činitelů typu Diapēitha nebo Euthyfrona právě v tom, že tento vnitřní rozpor uvnitř *eusebeia* zastírají? Lze výchově deklarovat určitý typ vztahů úcty a určité „předměty“ úcty (také význam pozdně antického výrazu *to sebasma*), aniž by se tím výchova nezvrhla ve svůj opak?

Odpovědi na tyto otázky můžeme hledat na úrovních mýtu, eposu, sapienciálního myšlení, protofilosofie i filosofie. Zvláštní cenu má studium vnitřních paradoxů pojmu *eusebeia* na úrovni archaických mýtů, neboť v nich máme svědectví mýtopoetické zkušenosti ještě neovlivněné vším tím pozdějším a „evolučně vyšším“.

Řecká archaická mýtická zkušenost člení svět vertikálně, jak je ostatně pro mýtopoetickou zkušenost typické. Nebe vládne Zemi, vládu drží nebeští nebo olympští — prostě „horní“ — bohové. Jejich převaha je vyjádřena již touto vyšší pozicí. Nebešťané jsou nesmrtelní. Dodnes vnímáme význam takových slovních spojení jako „vyšší postavení“, „vyšší místo“. Toto „horní“ — Nebe — je zdrojem světla a tepla, umožňuje život, jsme mu vydáni, odkázáni na ně, odkázáni na podíl na jeho životě.

Země někdy protestuje proti tomuto ponížení. Mýty vyprávějí i o její vzpouře — totiž o vzpouře Titánů, synů Země, proti nadvládě Nebe nebo nebeských bohů. Vzpouře Titánů je ovšem typickým příkladem *hybris* — a trest za ni je také příkladný. Zemi i synům Země sluší pokora — a tím spíše pak mýtopoetickému člověku, smrtelnému pozemšťanovi. Nemá cenu ptát se po tom, zda bohové vždy dostávají své nadřazené pozici (např. morálně). Jsou přece zdrojem řádu, a ne příklady mravnosti.

I tato pokorná dikce řeckých mýtů předvede ovšem občas něco výjimečného, co se oně apriorní pokoře vymyká — a co se vymyká i rozhodnutí o tom, zda jde o čin úcty nebo o čin zpupnosti.

Výsostným příkladem těchto vnitřních rozporů v řecké archaické zbožnosti jsou vyprávění o Prométheovi. Je synem jednoho z Titánů a dcery Ókeanovy; vzešel tedy ze Země a z kosmického proudění obklopujícího Zemi. Jeho jméno znamená, že „myslí dopředu“, jeho důvtip se vztahuje ke svému tématu dříve než toho nastane potřeba v nějakém střetu nebo v nějaké nouzi. (Zajímavé je, že českým ekvivalentem jména „Prométheus“ je jméno „Přemysl“.) „Prométheus“ má také bratra Epiméthea (který myslí zpětně) a spolu s ním dokonce radí olympským bohům. Kořenem jejich jména je *mētis*, „chytrost“, „šikovnost“ v myšlení. Tato síla nebo schopnost je ctěna i jako božská síla, bohyně Mētis. Je to samozřejmě síla důležitá i problematická a oba tyto její aspekty se vyhrcojí, když je „prométheovsky“ předjímána, předem rozvrhována.

Prométheus prý vytvořil lidi z hlíny Země a olympská Athéna jim prý vdechla život (Athéna je myšlenka, *mētis* Diova). Za tento prozíravý čin je Prométheus pochválen: vytvořil tím olympským bohům pomocníky v péči o svět. Jenže Prométheus si své výtvořiny — a v jistém smyslu i spolubratry, totiž přece „pozemšťany“ — zamiluje více než olympské bohy. Poradí jim, jak

v oběti obelstít samotného Dia. Následkem je tvrdý trest uvalený na lidi: je jim vzat oheň. Nectí-li lidé pokorně Nebe, nemají mít podíl na nebeské moci ohně, na teple a světle. Prométheus však lidem oheň přináší; přináší do lidské mysli božskou životní a poznávací sílu, přináší sebevědomí — neboť sám je sebevědomím.

Je to zpupnost nebo tvůrčí čin lásky či soucitu? Prométheus svým činem dokončuje konstituci lidí jako svébytných bytostí. Jejich úžas a úcta už nemíří jen k Nebi, ale také k vědomí, které je jim svěřeno do péče. Prométhea však stíhá Diův trest, ze kterého jej může vysvobodit pouze životní obět': jen když se někdo nesmrtelný zřekne nesmrtelnosti a dobrovolně sestoupí do podsvětí. To učiní bolestně zraněný kentaur Cheirón a Prométheus se opět stává rádcem a dobrodincem lidí i bohů.

Vědomí sebe sama je současně vždy i vědomím smrtelnosti. Člověk, který už nemá hrůzu z dávných bohů, má strach ze smrti. Sebevědomí je bolestivé, poznání je vstupem do utrpení: musí být vykoupeno obětí. Pro Řeky to byla obět' Cheirónova, o kterou se prostřednictvím Héraklova otráveného šípu postaral běh osudu — tenké předivo tkané „starými bohyněmi“. Tyto nejarchaičtější síly jsou poslední instancí řádu — jich se na Kolónu dovolává i pronásledovaný Oidipús. Lze to číst i tak, že poslední instancí řádu, ke kterému se vztahuje *eusebeia*, je vlastně *fysis*, přirozenost nás i všeho kosmického, která se zastane svébytnosti smrtelníků i proti „jasným bohům“ — pokud se jí ovšem smrtelníci neodcizí.

Z toho lze tušit i tragédii moderního lidství: odcizenost jasnému božství i přirozenosti. Pak může být Prométheus nazýván třeba i „nejvznešenější mučedník a svatý“ (K. Marx), ale jeho dar nemůže být vykoupen znásilněnou přirozeností.

S prométheovskou podvojností „ne vždy uctivé úcty“ se setkáme i na úrovni starořecké epiky, v homérských eposech.

V Íliadě nacházíme vedle naivně statných herců bronzového věku i Odyssea, „muže lstivého“, který vymýšlí kdejakou pletichu. Nálada eposu vybízí k pokoře vůči bohům a řádu světa — vůči tomu řádu, který byl narušen únosem spartské ženy, sporem Agamemnóna s Achillem a každou zběsilostí a lstí války.

Druhý epos, Odysseia, je nám — dědicům ne vždy poctivě vykoupeného Prométhea — mnohem bližší. Nemusíme jej číst jenom jako podobenství o putování, které je hledáním domova. Je zde cosi mnohem problematičtějšího a více znepokojujícího, a to právě pokud jde o pojem *eusebeia*. Skrze útrapy bezdomoví prožívá Odysseus — prototyp člověka železné doby⁵ — proměnu své lsti a chytrosti v moudrost, která se dovede účinně projevit, je-li toho třeba. Je to předobraz proměny šikovné chytrosti, *mētis* v sapienciální nebo filosofickou moudrost, *sofia*. Svým utrpením Odysseus očišťuje a vykupuje

⁵Viz J. Bouzek, Z. K., *Od mýtu k logu*, Praha 1994; zvl. část *Archaická moudrost*.

svoji chytrost a proměňuje ji. Odysseia vypráví o strastiplném, ale moudrém návratu prozíravosti k přirozenosti.

Motiv blízký Prométheovi setkáváme i v apollónském kultu, odkud od konce sedmého století př.n.l. působí na řecké sapienciální myšlení: „*gnóthi sauton*“ — „poznej sebe sama“. K tomu vybízí zářivý Apollón: k nalezení světla v sobě, k nalezení božského léku v sobě. Vrcholem vztahu úcty a úžasu je zakotvení tohoto vztahu v jádru vlastní bytosti, v odkrytí velikosti i křehkosti síly *egó*. (I mezi křesťany najdeme mystiky, kteří z tohoto důvodu spatří v Apollónovi „předobraz Krista“.)

Není to výzva k pýše? Samozřejmě, že se z toho může stát mnohem zásadnější zpupnost, než jaká byla kdy dříve možná, neboť je tím odkryta mocnější síla. Mystice i filosofii půjde o kultivaci této síly. To je i úkolem výchovy.

Formování řecké protofilosofie je s prométheovskou otázkou vztahu přirozenosti a bezpráví přímo spojeno. Zlomek Anaximandrova textu (který je v evropské školní tradici považován pod vlivem Aristotelovým za „nejstarší filosofický text“) výslovně mluví o vzniku jako o „bezpráví“. Nést následky bezpráví, to je údělem všeho, co vzniká — a znamením toho je, že vše, co vzniká, také zaniká. To je vztah mezi bezmeznem a každou přirozeností, který nápadně připomíná indickou moudrost Véd:

„(Ze kterých jest jsoucímú vznik,
do těchto že se stává i zánik)
podle nutnosti,
neboť si navzájem platí pokutu a pokání
za své bezpráví
(podle pořadí času).“

*(Ex hón de hé genesis esti tois úsi,
kai tén fthoran eis tauta ginesthai)
kata to chreón didonai gar auta dikén kai tisin
allélois tés adikias
(kata tú chronú taxin.)⁶*

Naše existence je vybočením z řádu *diké*. Už to, že jsme, je na úkor jiných i na dluh vůči bezmeznému. Trváme jen potud, pokud se skrze protiklady vydělujeme z nerozlišeného pozadí. (Jan Patočka k tomuto místu připomínal klidnou mořskou hladinu jako obraz bezmezna a rozbouřené moře jako obraz vzniku a zániku: každá vlna je na úkor doliny mezi vlnami.)

Zde se objevuje nový důvod k lidské pokoře: sama naše existence, která vyžaduje vykoupení. Kdo nebo co ji vykoupí? Na úrovni filosofie na to odpovídá Hérakleitos: probuzení, *logos*, obrat do společného, zažehnutí vědomí.

Hledání takového vztahu úcty a úžasu (jenž je hlubší než ten, který je zkorumpovatelný pokrytci) je i motorem vzniku klasické řecké filosofie. K hle-

⁶Anaximandros B 1, Simplicios, Fysika 24,13.
Viz též: Hérakleitos, Řeč o povaze bytí, Praha 1993, str. 29.

dání této hlubší úcty užívá filosofie myšlení, tedy sílu ryze prométheovskou — sílu, která sama může být snadno nařčena ze zpupnosti a snadno i může být zpupná.

Platón stylizuje Sókrata do podoby apollónského hrdiny, který jako předobraz „pravého filosofa“ trpí, jsa nespravedlivě obviněn z toho, čím se proviňují jeho odpůrci.⁷ Sofisty zase stylizuje do podoby zpupných lidí, kteří ze sobeckých zájmů zneužívají rétoriku i možnosti dialektiky — tedy světelné síly prométheovské a apollónské povahy.

Zatím ponechme stranou diskutabilní motivy těchto Platónových stylizací. Podstatné nyní je, že Platón (nebo už Sókratés) nastoupil cestu, která chtěla být v mnohém podobná té Odysseově: vykoupit lidský rozum, aby se mohl navrátit k božskému světu. Tak je koncipováno i Platónovo pojetí filosofie jako péče o duši i všechny úvahy o výchově, které na tomto kroku stojí. Bude však ještě předmětem diskuse, nakolik tato cesta sama nezrazuje svůj záměr. Že o takovém nebezpečí věděl již sám Platón, je dobře patrné z varování před nebezpečím jeho vlastní (a již Sókratovy) metody — totiž před nebezpečím dialektiky.⁸

Zdatnost, ctnost a dobro

O tom, že cílem výchovy je zdatnost, ctnost a dobro, celkem není pochyb. Vypadá to, jako kdyby veškeré problémy výchovy souvisely spíše s tím, jak těchto cílů dosáhnout. Filosofie výchovy — má-li být filosofii — však musí před takovými metodickými problémy dát přednost původnímu tazání po smyslu. V evropské kulturní tradici je výsostný smysl zdatnosti, ctnosti a dobra hluboce zakotven, ale podobně silně je zakořeněno i povrchní zmoralizování těchto hodnot, doprovázené ideologizací, která se pak ve výchově projevuje jako indoktrinace.

Řecké pojetí „zdatnosti“, *areté* je vypracováno už u starých básníků, a filosoficky je formulují Sókratés, Platón, Aristotelés a stoikové.

Fr. Novotný k tomu podává následující výklad:

(*Cit.*) Slovo *areté* se často překládá českým slovem „zdatnost“, a ještě častěji, ale méně správně, slovem „ctnost“. Souvisí etymologicky se slovem *aristos*, kterého se užívá za superlativ k přídavnému jménu *agathos*, tj. „dobrý“, a významem je to namnoze náhrada za substantivum, které by bylo utvořeno od *agathos* tak, jako je v češtině slovo „dobrost“ utvořeno od adjektiva „dobr(ý)“; později bylo vskutku utvořeno substantivum *agathotés*, ale to se u Platóna ještě nevyskytuje. Opak proti *areté* je *kakia*, „špatnost“. (*konec cit.*)⁹

⁷Platón, Ústava II,5, p. 361 B–363; v překladu F. Novotného, Praha 1921, str. 74.

V méně drastické podobě i Ústava VI, 1–10; v českém překladu str. 216–231.

Viz též Z. K. Prolínání světů. Středoplatónská filosofie v náboženských proudech pozdní antiky, Praha 1991, str. 100.

⁸Např.: Ústava VI,11 (český překlad str. 233); Filebos 15 D.

⁹F. Novotný, O Platonovi III. Filosofie. Praha 1949, str. 340.

Novější etymologické výklady *areté* poukazují na její souvislost s *are-* ve slovesu *areskó*, „nepokojím“.

Řecká *areté* není pouze morální kategorií. Týká se celkové podoby lidského života a současně se týká i jednotlivých schopností a dovedností. *Areté* je cílem tradiční řecké výchovy a tento cíl odpovídá kultuře usilující o to, čemu Řekové tradičně říkají *kalokagathia*.

Kalokagathia není pouhým spojením krásy a dobra. Krásné, kalon není pro Řeky jenom něčím estetickým, ale již samo souvisí s dobrem. Jeho opakem je *kakon* — „ošklivé“, „špatné“, „zlé“. Zkušenost, že dobro a pravda se projevují v kráse, je zkušeností typicky řeckou. (Např. pro semitské kultury to vůbec není jednoznačné. V Izajášově chvalozpěvu na Služebníka Božího je dokonce řečeno, že „v něm není podoby ani krásy“.)

Latiníci překládají *areté* jako *virtus*, což původně znamená „mužnost“, „charakter“, „schopnost“, a teprve druhotně dostává význam „ctnost“. Latinská *virtus* se stejně jako řecká *areté* plně projevuje v boji, ať už ve válce nebo v životním zápase.

V řecké básnické tradici souvisí *areté* především se spravedlností. Tato souvislost je i častým motivem Sókratových hovorů. Podobnou úvahu o spravedlnosti nacházíme na začátku VI. knihy Platónovy ústavy a zvláště pak v Aristotelově Etice Nikomachově.

Významnou novinkou Sókrata a jeho následovníků je však myšlenka o „naučitelnosti *areté*“, o souvislosti mezi *areté* a myšlením, mezi *areté* a věděním, *epistémé*. Proměny pojmu *epistémé* a jeho vztahu k *areté* od Sókrata po Aristotela jsou důležitou součástí studií dějin klasické filosofie. Kromě četných děl Patočkových připomeňme alespoň základní monografii Krämerovu.¹⁰

Pro filosofické úvahy o výchově je podstatné, že staré určení o *areté* jako cíli výchovy chápe tuto *areté* jako schopnost osvědčit se v životním zápase, a to nejen díky jednotlivým nabytým dovednostem; že chápe *areté* v souvislosti se spravedlností — a že vnímá krásu jako jevovou přítomnost čehosi bytostného. V těchto významech je to tedy též úsilí o dobro, k němuž etická dimenze také náleží — ale pouze náleží. Výchova je pak sice i instruktáží směřující k nabytí určitých dovedností, ale směřuje k celistvosti člověka.

Podobně i sókratovská „učitelnost *areté*“ znamená, že vzdělání uvádí do mnohých znalostí a schopností, ne však kvůli mnohoznalectví. Pro vzdělance je nabytí znalostí pouze cestou — a pouhou cestou je i sama dialektika, onen nebezpečný vrcholný nástroj sókratovské výchovy, vždy ve spojení s maieutikou, to jest s pomocí vychovatele vychovávanému, aby zrodil to nejkrásnější, co v něm je.

Zvláštěností Sókratovy a Platónovy filosofie výchovy je vztahení *areté* k ideji dobra. Je to nový výraz tradiční celkovosti *areté* a jejich souvislosti s krásou i morálkou. Nejde samozřejmě o ledajaké dobro, nejde o „něco dobrého“.

¹⁰H. J. Krämer, *Arete bei Platon und Aristoteles*, Amsterdam 1957.

Tento tradiční problém platónovských výkladů je zčásti i problémem jazykovým (proto také Sókratés způsobuje v dialogích s různými znalci a schopnými lidmi tolik nedorozumění). Řečtina zná minimálně od homérských časů vedle adjektiva *kalos*, „krásný“ i abstraktní substantivum *to kalon*, „krása“, ale k adjektivu *agathos*, „dobrý“ žádné tradiční abstraktní substantivum nemá. Novinkou konce pátého století př.n.l. je vytvoření takového substantiva — *to agathon* — symetricky k *to kalon* (jedním z možných autorů tohoto pojmu je přímo Sókratés).

Když tedy František Novotný říká, že „cíl filosofické výchovy jest idea dobra“, ¹¹ neklade tím důraz na etické vlastnosti, ale odkazuje ke zcela jiné a vskutku filosofické rovině problému — k „filosofické životní orientaci“. Ti, pro které filosofie není přímo určením života, „hasnou mnohem více než Hérakleitovo slunce, jenže se již znova nerozněcují.“ ¹²

Co je tedy ono *to agathon*, co je „idea dobra“? Odpovědí těžko může být něco jiného než zproblematizování této otázky. Ukazuje se totiž, že nejde o žádné „něco“. Platón vypráví v Ústavě podobenství o slunci idejí, a tímto sluncem je právě idea dobra. Principem tohoto podobenství je světelná metaforika poznání — totiž skutečnost, že o poznání mluvíme převážně v pojmech, které jsou jinak užívány pro zrakové vnímání (uvidět, rozpoznat, objasnit, vysvětlit). Na toto Platónovo podobenství pak naváže křesťanská noetika i mystika „teorií iluminace“, a to prostřednictvím Grégoria z Nyssy, Aurelia Augustina a Bonaventury.

K tomu, abychom viděli očima viditelné věci, je kromě zdravých očí a viditelných věcí potřeba ještě světlo. Jeho zdrojem je viditelné slunce, které je také zdrojem tepla — a tím umožňuje nejen poznání, ale i život, naše bytí. Vidění se děje díky síle umožňující naši existenci.

Podobně je tomu prý i s poznáním. Ani k poznání nestačí rozum (mysl) a „něco poznatelného“, ale je k němu třeba ještě jakési „světlo myslitelnosti“, totiž „slunce oblasti idejí“ — idea dobra. Ta je také zdrojem bytí (*tú einai*). Myslíme díky vztahu ke zdroji bytí. ¹³ Parmenidovská souřadnost myšlení a bytí je zde vyložena tak, že obojí má stejný původ: totiž v ideji dobra, která je obdařována božskými atributy. Filosofická výchova spočívá v tom, že mysl směřuje ke svému zdroji, k ideji dobra.

Zde je i jeden z principů evropské metafyziky, pokud bychom ideu dobra chápali graduálně jako „nejvíce jsoucí“. Toto — zvláště pro středověk typické — pojetí se opírá o platónskou „sluneční“ analogii: slunce je zdrojem světla a života a samo je zvláštním způsobem také vidět. Zvláštnost tohoto způsobu viditelnosti slunce je v tom, že z jedné strany je slunce nejlépe viditelné, neboť je nejjasnější, ale z druhé strany je to viditelnost zvláštní a problematická, neboť je bolestivá a může oslepit. Metafyzika se pak soustřeďuje na podrobnostech

¹¹F. Novotný v obsahu k Platónově Ústavě VI., Praha 1921, str. 404.

¹²Platón, Ústava VI,11; Praha 1921, str. 233.

¹³Platón, Ústava VI,18–20; Praha 1921, str. 244–247.

oné zvláštnosti, jak můžeme „vidět slunce“, poznávat ideu dobra, původ bytí. Klasicky jde o problém poznatelnosti „nejvyššího jsoucná“.

Metafyzika jako způsob myšlení (filosofického i vědeckého) zakládá středověký i novověký styl výchovy. Platón sám ale nabízí i provokativnější řešení otázky po ideji dobra, které spočívá téměř doslova v jakémisi „kroku stranou“.

Idea dobra není jen tak jedna z idejí. Díky ideji dobra je to, že jsme — je bytí jsoucnosti. Díky ideji dobra lze myslet. Díky ideji dobra ideje jsou a jsou jakožto myslitelné. Ale toto dobro samo není nic jsoucího ani přímo myslitelného:

„... dobro není jsoucnost, nýbrž vyniká ještě nad jsoucnost důstojností a mocí.“

(... *úk úsias ontos tú agathú, all' eti epekeina tés úsias persbeia kai dynamei hypochontos.*)¹⁴

... *úk úsias ontos tú agathú* — „to dobro“ není *úsia*, není bytnost, není žádná podstata. Ale vyniká nad každou *úsia*, je nějak „mimojsoucí“ — *epekeina tés úsias*. Vztahovat se k ideji dobra, to tedy znamená vztahovat se mimo jsoucnost, ale ne do nějakého zázvěti („zájsoucího“), nýbrž vztahovat se ke zdroji bytí a myslitelnosti všeho jsoucího a myslitelného. Nelze nijak pozitivněji odpovědět na otázku, k čemu se má filosoficky orientovaná výchova vztahovat. Právě filosofičnost výchovné orientace ji od jiných — totiž nefilosofických orientací výchovy — odlišuje tím, že se nevztahuje k ničemu určitému, co by se dalo vědět. Je to orientace k otevřenosti smyslu.

Erós

Naše bytí je bytím na dluh. Pokoušíme se stát sami sebou, toužíme po plnosti, toužíme po zdroji bytí. Proto je výrazem vztahu k ideji dobra *erós*, láska ve smyslu touhy.

Řečtina má nejméně tři výrazy pro lásku: *erós*, *filia*, *agapé*. Převzetím těchto slov do živých jazyků se jejich význam ztechnizoval, takže si pod slovem *erós* vybavíme nejspíše lásku tělesnou, související se sexualitou — a pod slovem *agapé* zase něco specificky církevně křesťanského. Původní významové rozdíly mezi těmito slovy jsou však členěny jinak a jedním z možných způsobů orientace mezi nimi je způsob vztahovosti.

Erós je především „touha“ — touha po něčem, čeho se mi nedostává. Nejen touha tělesná.

Filia je především souřadný vztah: „přátelství“, „náklonnost“, „partnerství“.

Agapé je především „láska dávající, nezištná“. Přímo toto slovo je sice až pozdně antické a hojně zvláště v křesťanských užitích, ale už homérská řečtina zná slovo *agapazó*, „být laskavý“.

¹⁴Platón, Ústava VI,19; Praha 1921, str. 246.
(v řeckém textu: Ústava, p. 509 B.)

Láska ve významu touhy, *erós*, je častým tématem Platónových dialogů. Ve dle malých „erotologických“ dialogů¹⁵ jsou to především slavná místa dialogů Symposion a Faidros. Sókratem „reprodukována“ Diotimina řeč v Symposiu¹⁶ líčí cestu lidské touhy po krásce: od touhy po krásných tělech až k touze po krásce samotné, ideji krásy, *to kalon*. Tato cesta touhy je současně proměnou touhy, cestou sublimace *erótu*, dokonce v téměř freudovském smyslu slova. Platón využívá řecké přesvědčení, že kráska zjevuje cosi podstatného. Kráska je pro něj způsobem, jakým je pravé bytí idejí nějak přítomné v naší jevové zkušenosti. Touha po krásce, *erós*, je pak touhou po ideálním, skutečném — touhou, která se nemusí zastavit ani u jednotlivých idejí samotných, ale míří až ke zdroji jsoucnosti a myslitelnosti.

V Sókratově řeči ve Faidrovi má láska souvislost nejen s poznáním, ale skrze ně i s věčností duše. Souvisí také s „šilenstvím“ lásky, s maníí. *Mania* zamilované touhy je zde srovnávána s věšteckým nadšením a s básnickou inspirací.¹⁷

Ne každý člověk dovede zvládnout a zkulturnit kteroukoliv z těchto *manií*. Filozof sublimuje *erós*, povznáší jej „od krásných těl ke krásným duším“ (Symposion) a dokonce od krásných idejí (skutečných jsoucen) ke zdroji bytí. Proto jedině filozof může podle Platóna skutečně vychovávat:

„... a takového by miloval, pečoval o něj a rodil by i vynalézal takové myšlenky, které by činily mladé lidi lepšími.“¹⁸

To je onen „pedagogický *erós*“, touha činit lepším.

V soudobém školství by působilo až směšně, kdyby pedagog veřejně pro nesl, že cílem jeho úsilí je „činit lidi lepšími“. Na této situaci se patrně podílejí dvě příčiny: nefilozofičnost soudobého školního vzdělání i ideologizací zkorumpovaný pojem „polepšení“. V Platónově pojetí není toto „zlepšení“ vztaženo k žádnému určitému vzoru, ale ke zdroji vlastního bytí, k hledání identity.

Zajímavým dokladem převzetí Platónovy erotologie v křesťanské mystice je traktát O lásce k bohu Bernarda z Clairvaux:

„Příčinou naší lásky k Bohu je Bůh. Způsob (této lásky): milovat bez (jakéhokoliv určitého) způsobu.“

*Causa diligendi Deu, Deus est. Modus, sine modo diligere.*¹⁹

Bůh je zde vyložen jako idea dobra, ke které míří sublimující se touha, a proto opouští všechny představy a zaběhnuté způsoby.

¹⁵Jsou to dialogy Charmidés, Lachés, Lysis, Theagés. Česky jsou všechny v překladu F. Novotného v: Platon, Charmides, Praha 1940.

¹⁶Platón, Symposion, p. 210–212, česky: Symposion, Praha 1936, str. 49–51.

¹⁷Platón, Faidros, p. 244–245, česky: Praha 1937, str. 24.

¹⁸Platón, Symposion, p. 210 B,C; česky: Praha 1936, str. 49.

¹⁹Tractatus de diligende Deo.

In: Divi Bernardi Clarae Valliensis... Opera omnia, Ioannes Keerbergius, Antverpiae 1609.

Ostych a stud

Ostych a stud jsou důležité kategorie výchovy i kultury. Opustíme-li ono pojetí studu, které — jako jeho karikaturu — vytvořila pseudokřesťanská prudérní morálka, když určité formy studu prohlásila za principy kultury a jejich pěstování za jeden z cílů výchovy, pak se nám otevře citlivá oblast lidského prožívání, plná problémů i paradoxů. Stud se přece netýká jenom méně sublimovaných projevů touživé lásky, ani se netýká jenom lidské tělesnosti. Někdy je stud poslední baštou zrazovaných hodnot, jindy zase bere odvahu k náležitému jednání nebo myšlení. Někdy se dokonce může snadno zvrátit ve svůj opak.

Archaický řecký výraz pro „ostych“ nebo „stud“ je *aidós*. Může znamenat i „úctu“. S řeckým slovem *sebas* jej však nespojuje jenom tento význam. *Aidós* patří k *eusebeia*, je reakcí na to, co působí „*sebas*“. *Aidós*, to je jakési uctivé, ostýchavé nebo stydlivé pozastavení se, pozdržení, ustoupení. Je to něco, co patří k dětem, ale co podle Sofokla také „sluší mladíkům“, co patří i k dospělé lidské lásce i k lidskému vztahu k bohům. V každém z těchto případů má ovšem *aidós* poněkud jinou podobu: ostych nebo stud prodělává jakousi transformaci, která je analogická sublimaci *erótu*.

V Platónově dialogu Charmidés je diskutován vztah mezi *aidós* a *sófrsyné*, tedy mezi ostychem nebo studem a rozumností, která souvisí s vědomím. Ostych působí pozastavení — a už tím souvisí s vědomím, s onou „ohradou“, „branicí“, prostě se zábranami. Bez zábran by nebylo vědomí ani kultury — v tom mají prudérní moralisté pravdu. Tyto zábrany ale nemohou být deklarovány a navozovány. Zábrany typu „tabu“ patří do velice archaické mýtické společnosti, a i tam se ustavují spíše zkušenostně: v úctě vůči tomu, co je mocné, co má *manas*. Kulturní transformace ostychu a studu souvisí s konstitucí individuálního vědomí. Právě *aidós* je tou lidskou schopností, která sama zadržuje a zabraňuje, aniž by k tomu musela dostávat příkazy nebo návody. Problémem výchovy ovšem je, aby ostych a stud ani nezničila, ani nezneužila.

Ostychem reaguje člověk na zjevení posvátného, které by při bezostyšném zacházení mohlo být i smrtonosné. Ostychem reaguje probouzející se vědomí na to, že se nachází postaveno vůči světu. Ostychem nebo studem reaguje vědomí, zápasící o svoji sebeidentitu, na to, že je postaveno vůči společnosti.

Studem reaguje lidská tělesnost na to, že se člověk ani ve své tělesnosti nechápe jako výskytové jsoucno, které by si bylo možno „podat“ tak jako kteroukoliv jinou věc.

Ostychem a studem reaguje vědomí také na novou filosofickou nebo náboženskou myšlenku. *Aidós* je protipólem a korektivem nadšení a šílenství, mánie. Bez něj bychom byli vláčeni všemi možnými myšlenkami i vnuknutími ještě více než všemi pudy a vášněmi.

Náboženský fanatismus (včetně fundamentalismu), ale i každou ideologii zneužívající filosofie nebo vědy, lze chápat jako následek nedostatku studu

a ostychu. Výsledkem je pak zvláštní rozštěpení: díky celé oblasti bezostyšně přijatých myšlenek nebo vnuknutí se vytvoří jiná oblast, ve které jsou objekty studu velmi přísně deklarovány — u ideologií náboženských je to většinou oblast sexuality, zatímco u ideologií vědecko-filosofických zase právě oblast náboženství nebo vůbec jakékoliv úcty.

Zatímco v oblasti spíše náboženské je ostych korektivem entusiasmu, v oblasti filosofické, v oblasti myslitelného a poznatelného je ostych korektivem „vhledu“, „zřejmosti“, tedy řecké *enargeia*. Něco přitahuje naši pozornost a dává se nám nahlédnout. Současně nás vybízí, abychom to učinili středem zorného pole, abychom všechny vztahy v našem vědomí přestrukturovali podle této nové zkušenosti. To je životodárné a v tom spočívá vývoj vědomí.

Ale současně musí vědomí usilovat i o kontinuitu, neboť identita vědomí není jinak než jako jednota v proměně. Ostych nás pozdrží a můžeme si rozvážit, zda to je vhodné, zda to stojí za to.

Zde je příležitost k mnoha cenzurám vědomí, které jsou zradami vůči vhledu a zplošťují náš život. Zde je i příležitost k chybnému kroku, ať už příliš opatrnému nebo naopak unáhlenému. Bez schopnosti ostychu by ale nebyly nejen tyto „příležitosti“, ale ani žádné jiné skutečně lidské šance. Proto je tolik potřebné o proměny ostychu a studu pečovat — a naše kultura i výchova v tom má veliký dluh.

Péče nebo výchova zde ovšem neznamená „čím více, tím lépe“. Někdy musíme ostych a stud překonávat, jindy zase citlivě hledat jeho zárodky nebo zbytky. Měřítkem kulturnosti filosofického ostychu může být jeho role pro ustavování identity probouzejícího se vědomí, které se potřebuje proměňovat a obnovovat ve svých svébytných intencích a současně být chráněno před nutkavou nabídkou skočit na lep té či oné představě.

K tomu patří i rozvaha, nutná při každém jednání, za které se pak nemusíme stydět (včetně náležitých studu za rozvažování místo jednání) — přestože mnohé (a právě to nejcennější) v našem jednání i myšlení je vždy ostýchavé vůči svému zveřejnění.

Mýtus a logos

Schopnost úcty, vztahu nebo úžasu, zdatnost, dobro, láska i ostych nebo stud, to vše patří k prožitkům mýtopoetické zkušenosti světa. Současně to vše nějak patří i k lidskému vědomí a k vědomé řeči, k *logu*. Někdy to k vědomé řeči patří spíše tak, že se to vše stává častými tématy filosofie nebo vědy, jindy zase spíše tak, že sama možnost nějaké technizovanější pojmové řeči je těmito prožitky mlčky založena, že bez těchto prožitků by pojmový jazyk neměl smysl.

K těmto už komentovaným společným jmenovatelům mýtu a logu bychom mohli přidat další důležité výrazy mýtu, které se později stávají také základními filosofickými pojmy, např.: *arché* — „princip“, „počátek“, „vláda“, *fysis* — „příroda“, „vzrůst“, „přirozenost“, *polemos* — „zápas“, *kosmos* — „svět“, „uspořádání“; výrazy pro živly: *fós* — „světlo“, *aitia* — „vina“, „příčina“,

ananké — „nutnost“ . . . To vše by však patřilo spíše ke studii o vztahu mýtu a vznikající filosofie a odvedlo by nás to daleko od hlavních témat filosofie výchovy.

Samo téma vztahu mýtu a logu je však pro filosofii výchovy velmi podstatné. Každé řešení tohoto vztahu totiž také poskytuje hledisko na cíle i prostředky výchovy, určuje pojetí vzdělání.

Novodobé školství je založeno osvíceneckou tradicí, která chápe *logos* zcela určitým způsobem a navíc jako protikladný mýtu. Tato tradice prodělává mnohé proměny, nicméně jednu z jejích čistých podob lze ilustrovat na příkladu „zákona tří stadií“ Augusta Comta (19. stol.).

První stadium je stadium mýtické. Vyznačuje se tím, že člověk buď vůbec neklade záměrné otázky, nebo se spokojuje s vysvětlením v podobě příběhu, který však nemůžeme považovat za kvalifikovanou odpověď. Tomuto stadiu odpovídá doba před vznikem filosofie a vědy nebo rané dětství v životě jednotlivce. Člověk neusiluje, ale přijímá a zařazuje se, podřizuje se vyšší moci.

Druhé stadium je stadium filosofické. Probouzející se vědomí klade záměrné otázky, ale spokojuje se s řadou obecných odpovědí. Tomuto stadiu odpovídá většina epochy dějin filosofie a odpovídají mu i staré podoby vznikající vědy. V životě jednotlivce odpovídá toto stadium dospívání. Člověk se snaží obecně pochopit cosi celkového.

Třetí stadium je pozitivní. Historicky začíná samozřejmě formulací těchto principů. Dospělý, plně vědomý člověk chce „vyložit fakta fakty“, tedy „pozitivně poznávat“ a jednat. Různé proměny tohoto principu za posledních více než sto let jsou vlastně dějinami ideologie vědotechniky.

Jan Patočka v přednáškách z roku 1973 upozorňoval, jak snadno jsme sice nakloněni zákon tří stadií kritizovat, ale jak jsme jím proniknuti, jak takto myslíme. Sám vyslovil „nauku o třech pohybech“ (přijímání, reprodukce a transcendence),²⁰ která má Comtovo schéma zásadně překročit. Úkol výchovy a určení vzdělání bude zcela jiný, pokud posledním stadiem bude transcendence, čili rozvinutí sil překračujících pouhou reprodukci, než když posledním stadiem bude „pozitivní“ afirmace dosažených reprodukčních schopností, dávající vyhlídky k možnostem ještě úspěšnější reprodukce.

Rozdíl mezi „pozitivním“ a „transcendentním“ vyústěním života nebo dějin zdánlivě odkazuje na rozdíl mezi náboženským a světským pojetím člověka i dějin. Patočka a další autoři však ukazují, že bez pohybu transcendence mizí i vztah člověka ke každé celkovosti, tedy i vztah ke světu. Vše „světské“ pak přestává být životem světa a stává se čímsi deficientním až pejorativním. Pohyb transcendence není ipso facto pohybem náboženským, ale sekulárním, byť jeho „světskost“ není odvozena přeznačením a devalvací hodnot původně náboženských, jako tomu bylo v případě Comtova „pozitivního náboženství“ (včetně sekularizovaného kalendáře jeho církve). Z hlediska pohybu transcendence je dokonce možné podrobit kritice mnohá náboženská pojetí člověka,

²⁰Jan Patočka, Kacífské eseje o filosofii dějin, Praha 1990, Academia.

výchovy, vzdělání i dějin jako příliš zaujatá absorpcí a reprodukcí a málo otevřená transcendenci.

V osvícenském programu mělo vzdělání „osvítit a vymýtit tmu“ mýtů a nahradit ji věděním, vědou. To bylo vnímáno jako cosi osvobozujícího, neboť přechod od mýtu k vědomí skutečně zakládá nové pojetí svobody a odpovědnosti. Pravda vědy byla pojata jako protiklad k nepravdivosti bájí; jistota vědecké pravdy jako protiklad k nespolehlivosti fabulace. Slovo „mýtus“ získalo význam nepravdivého (nebo alespoň nespolehlivého) vyprávění, někdy dokonce i takového vyprávění, které je záměrně vyprávěno k ohlupování lidu. Protikladem toho je pak „osvěta“, popularizace vědy a protimyticky orientované filosofie.

Soudobé školství už není na osvětovém programu založeno tak záměrně. Původní osvětový program se proměnil ve prospěch utilitární kvalifikace a ve prospěch zařazení dospívajícího člověka do společnosti prostřednictvím průchodu úřední mašinérií školského systému. Negativní postoj k mýtu ale přetrvává — a je poměrně lhostejné, zda jako zbytek původního osvětového záměru nebo jako výraz bezradnosti a utilitarit.

V archaické antice byla výchova především uvedením do bohatství mýtopoetické zkušenosti. Jádrem vzdělání dětí byly homérské eposy. Tento stav představuje kulturní metamorfózu primitivní iniciace. Dítě je uváděno do mýtů, které společnost sdílí, dospívající má zažít hlubší základ těchto mýtů a stát se dospělým členem společenství. Je to sdílení společných vyprávění, ale také a především společné sdílení působnosti řeči v příběhu. Jazyková, kulturní, náboženská a politická jednota společnosti má ve sdílených mýtech svůj základ, jakkoliv jsou mnohá témata mýtů navzájem analogická a „vandrovní“. Mýtus vyslovuje poetický prožitek zkušenosti a vyslovuje jej způsobem, který zakládá to či ono společenství: jazykově, nábožensky. . . K mýtu patří oddanost příběhu, jazyku i obci; vydanost vůči běhu světa. Řecké slovo *mythos* znamená „vyprávění“; ne však ledajaké vyprávění, nýbrž poetickou řeč nebo zpěv zpřítomňující přítomnost původního, počátku. Když se mýtus vypráví nebo zpívá, tehdy „pohádka běží jak má“, vše je v pořádku, obnovuje se prožitek podstatného, člověk i obec prochází katarzí, navazuje narušená pouta ke svým základům.

Prométheovský prvek lidského myšlení působí v rané antice zprvu jen nenápadně: v proměně stylu básnictví vytvoří prostor pro pěstěné dramatické útvary i prózu a uvolní též prostor sapienciálnímu myšlení, které se ve své krajní podobě proměňuje také ve „zkoumání“, *historia* (což původně znamená nejen „historii“, „dějepis“, ale zkoumání jakékoliv — včetně přírodopisného nebo geometrického).

Ve zkoumání se probouzí nová síla řeči. Dosud byla moc řeči koncentrována na revokaci mýtického příběhu. Nyní je odkryta moc řeči v rozumovém pochopení, rozpoznání, rozčlenění, zdůvodnění. Sapienciální myšlení může být zvláštním vědomým květem mýtopoetické zkušenosti (jak to představují řečtí mudrci 7. st. př.n.l. a v mnohem rozsáhlejší míře bohatě pěstovaná

moudrostní tradice východních kultur od Egyptanů a Židů přes Indy po dálný Východ). Zkoumání („*historia*“) může být také zvláštní součástí kultury moudrosti, když ukazuje řád světa i řád řeči (např. zkoumá astronomické jevy, dějiny obce, rytmické zákonitosti básnické řeči). Zkoumání ale aktivuje i zcela novou a mnohem vědomější prométheovskou sílu řeči: svědectví o náhledu (*theoria*), zdůvodňující výklad (*apodeixis*), nový typ odpovědnosti založený na těchto silách (toto vše potkáváme např. u řeckých myslitelů 6. st. př.n.l.).

Síla zkoumání však může mýtus i nechtěně destruovat. Když zkoumáme např. homérické eposy, můžeme právě tímto zkoumáním vystoupit z jejich poetické zkušenostního světa, z mýtické moci řeči, a zkoumat buď formální strukturu této řeči nebo něco jiného. Můžeme tak třeba (jak to učinil třeba H. Schliemann v 19. st.) díky zkoumání Íliady najít Tróju. Objevíme tím jakési „objektivně pravdivé jádro mýtu“, ale mýtus už nepromlouvá jakožto mýtus, stává se zpola fantastickou protohistorií a podivnou iracionální theologií. Takto chápalo mýtus nejen 19. století, ale i mnozí Řekové počínaje 5. st. př.n.l. — a podobně (byť většinou nevyssloveně) přistupuje k mýtu i soudobé školství. Probouzející se vědomá odpovědnost si „vybírá svou daň“ v podobě vzdálení nás samých od řeči a od bezprostřední zkušenosti.

Vznikající filosofie hledá jiné než tradičně mýtické zdroje úžasu, úcty a vztahu. Proměňuje základní výrazy mýtu a z mnohých činí pojmy. Většina myslitelů 19. století viděla tento vztah filosofie k mýtu především jako „negaci mýtu“: takto jsou koncipovány nejen mnohé učebnice dějin filosofie, ale i celé pojetí pozdně novověké vědy a koncepce školství. Mladý člověk má být postupně uváděn do vědomých sil logu, do racionality. V tomto pojetí to ale nemůže znamenat nic jiného, než že je nejprve vykořeněn z „dětského“ pohádkového světa, který je velmi blízký světu mýtopoetickému, zbaven své původní zárodečné lidské identity (založené např. mateřským jazykem a rodinou) a vržen do uniformního objektivního světa, jehož racionální popis mu je postupně implantován jako jeho hledisko vidění a zakoušení. Je dokonce poměrně lhostejné, zda se tak děje ve jménu pokroku a ateismu nebo ve jménu pravého poznání ve světle pravé víry. *Logos* odtržený od mýtu působí indoktrinací a vede k ideologizaci, neboť je už sám produktem takového myšlení. Pozoruhodné je, že filosofie, ve jménu které se to údajně provádí, sama postupně vypadává ze vzdělání. Výchova není filosoficky problematizována, ale pouze ideologicky řízena (stranou, církví, vědeckou nebo pedagogickou radou, akreditační komisí); do školních osnov se filosofie buď nedostává vůbec anebo jen v ideologické karikatuře či jako gnoseologie a metodologie vědy, „kognitivní věda“.

Tezi o tom, že „filosofie je negací mýtu“, kupodivu nenacházíme jen u osvícenců 18. st. a jejich dědiců, ale i u řady vlivných myslitelů židovských, křesťanských a muslimských. Je to tedy zřejmě nejen daň za lapsy probouzejícího se vědomí filosofického nebo vědeckého, ale i daň za lapsy životní orientace víry (ve smyslu *HE EMIN*), zvláště za lapsy dodatečné racionalizace monote-

ismu. Mýtus je zde často chápán jako *cosi*, co patří k „pohanům“, co díky své temnotě neobstojí ve „světle víry“, „světle Slova“. Důraz na diskontinuitu mezi vírou a mýtem je nápadný zvláště u těch theologů, kteří buď výslovně pohrdají filosofií (např. Hippolytos nebo Tertullianus na poč. 3. st.) nebo kteří užívají nějaké výtěžky filosofie jako pouhý formální nástroj. Život víry je tak zatížen indoktrinací podobně jako život rozumové řeči. K následkům tohoto rozpolcení života víry pak patří morální pokrytectví, nezajímavost školní theologie a volný prostor pro fundamentalistickou reakci, která se snaží primitivním způsobem obnovit původní prožitek. Není tragédie náboženského fundamentalismu, který nyní ožívá v mnoha podobách, těžkou obžalobou náboženských institucí i školní theologie, ale i varováním před možným analogickým vývojem v oblasti vědy a kultury?

Je pozoruhodné, jakým mlčením přešla filosofie výchovy (a tím spíše faktický stav školství) tak podstatná nová odkrytí mýtu, jaká ve 20. století podali např. C.G. Jung, M. Eliade nebo K. Kerényi, nebo práce filosofických interpretů mýtu, jakými jsou např. P. Ricoeur a R. Löbel nebo u nás Z. Neubauer a R. Starý. (Jednu z mála výjimek představuje waldorfské školství inspirované R. Steinerem, které ovšem navazuje spíše na starší myšlenky romantických myslitelů.)

Problém není ve schopnosti hermeneutiky religionistů nebo filosofů pochopit mýtus. Problém je spíše v oblasti společenského vědomí: společnost chce vidět raději ty stránky logu, které jsou mýtu protikladné, neboť jsou bezprostředně užitečné (alespoň zdánlivě) a hlavně — nenárokují vnitřní proměnu, nárokují pouze schopnost něco se naučit a umět to použít. Je to zvláštní „lenost vědomí“ uvnitř kulturního rozvrhu, který je zdánlivě krajně prométheovský. Jako kdyby naše vědomí snadněji podstupovalo ty nejsložitější formální úkony, jen aby se vyhnulo svému vlastnímu nároku na hledání sebe sama, který by mohl odkrýt i nárok proměny. Tak je mnohdy zrazován prométheovský, filosofický i vědecký záměr evropské civilizace a roste *cosi*, co není ani mýtus, ani odpovědný logos: pseudomýtus. Jeho zdroje najdeme v ideologizovaných podobách náboženství, filosofie i vědy, zvláště ve školství a popularizaci vědy („věda ví“), v praktické politice i v reklamě. Pseudomýtus zrozený z degradace logu na soubor znalostí a prostředků je pak doplňován pseudomýtem zrozeným z desperace vůči rozumu, ať už jím je fundamentalismus nebo iracionální pseudomystika.

Člověk, který zakusil *logos* — vědomou rozumnou řeč — má už k mýtu vždy nesamozřejmý vztah, mýtus už pro něj není vším. Předstírat v této situaci celistvost mýtu je již pseudomýtem, stejně jako předstírat, že mýtus sám je už jaksi odstraněn nebo alespoň vytěsněn z oblasti podstatného. *Logos* je také „řeč“, ale řeč zjevující svůj smysl rozumně, prostřednictvím důvodů, v krajním případě pojmově. Pěkný je jeden z archaických výrazů pro *logos*: „počet“ — ale nikoli ve významu čísla, nýbrž ve významu „schopnosti vydat počet“, tedy jakási „solventnost“, a to nejen finanční, ale životní i pojmová. *Logos* je tedy

nárokem na schopnost vědomí, na schopnost pokrýt rozumnou řečí nebo rozumným uspořádáním svoji zkušenost i svoje touhy.

Člověk, který už jednou zakusil *logos*, byť třeba i jen v podobě jeho méně pěkné odvrácené strany (třeba v ideologii nebo ve zdevastované přírodě), stojí před vědomým nárokem tohoto logu bezradně a vůči mýtu je už alespoň nějak odcizen. Stává se cizincem nejen ve vlastní zemi, ale i ve vlastní zkušenosti a ve vlastních touhách.

Není k pomoci z nouze této situace nutná právě výchova? Už Platón mluvil o výchově mimo jiné také jako o „pomoci z nouze“. Soudobému lidství se tato existenciální nouze života v jakési „rozsedlině“ mezi mýtem a logem zjevila v děsivých podobách. Není tím dán naléhavý a zanedbávaný úkol výchově i filosofii?

Soudobá výchova se většinou snaží člověka z této rozsedliny mezi mýtem a logem co možná rychle a jednoznačně vyvést do oblasti logu. Ale právě ona rychlost a jednoznačnost se obrací zároveň proti logu. Následkem je pouze zběžné uvedení do povrchních vrstev logu, do vrstev formálních a užitných. Je pak přímo nemožné chtít takovéto pojetí výchovy nějak dostatečně polidštit zařazením „estetické“ nebo „etické výchovy“. Estetika i etika se v tomto kontextu buď stávají formálními disciplínami, které zcela zrazují svůj obsah, nebo se stávají spíše příležitostmi k revoltě, event. — v těch výjimečných nejlepších případech — k alternativní výchově nepropojené s ostatním vzděláním. Propojit je s ostatním vzděláním do jednoho výchovného celku znamená zrušit jejich smysl. Proto jsou školní výklady literatury a zvláště poezie často tak vzdáleny vlastnímu duchu toho, co vykládají. Základem všech těchto problémů je pojetí filosofie a vědy jako negace mýtu.

K východiskům této práce patří jiné pojetí vztahu mýtu, filosofie a vědy. Totiž: filosofie jako logizace mýtu a věda jako extrém této logizace, který je přesným projevem vědomí v určité konkrétní oblasti zkušenosti, ale který současně hrozí zrušením logizace mýtu — který chce často mýtus buď negovat nebo vytvářet pseudomýty. Úkolem filosofie je v tomto pochopení především schopnost tlumočit mezi živými zbytky i transformacemi mýtu a skutečnou vědou.²¹ Za životodárné i problematické zbytky mýtu lze považovat vnitřní prožívání s jeho vášněmi, touhami, rozpory a nejasnostmi, za kulturní transformaci mýtu pak většinu forem umění, zvláště poezii a drama. Filosofie jako umění logizace mýtu je alespoň v nějaké své zárodečné podobě nutná k obnovení integrity vědomí v soudobé situaci. Pro výchovu to znamená nárok, aby rozvíjela schopnost člověka poznávat sebe sama i svou vlastní zkušenost, schopnost vnímat mýtus i schopnost logicky myslet. Výchova tak nesmí být útekem do povrchních podob logu, ale měla by kulturně zušlechťovat mýtické prožívání a ukazovat jeho občasnou převoditelnost na náhled vědomí, který lze zachytit částečně i pojmovou řečí. Takový úkol pro výchovu a vzdělání je příliš

²¹ Autorovým pokusem o výklad dějin filosofie z uvedeného hlediska je skriptum PeF UK — Z. K., *Mýtus, filosofie a věda*, I. Antika, II. Středověk a renesance, Praha 1991 (Oba díly společně: Praha 1993, nakl. M. a E. Jůzovi).

velký, neboť soudobá společnost umí jen málokdy zřetelně a pravdivě vyslovit ty hodnoty, které jsou pro ni zdrojem úcty a úžasu.

Mínění, předsudek

Spolu s „předělem“ (*chórismos*) mezi vnímatelným (*aisthétón*) a myslitelným (*noéton*) zavedl Platón i předěl mezi „míněním, zdáním“ (*doxa*) a „věděním poznáním“ (*epistémé*). *Doxa* se týká něčeho vnějšího jednotlivého a je založeno důvěrou (*pistis* — ne však v židovském nebo křesťanském smyslu slova) nebo napodobující představou (*eikasía*). *Doxa*, čili mínění nebo zdání, může být pravdivé nebo nepravdivé; ale tu jeho pravdivost nebo nepravdivost může poměřit nejprve vědění. Proto může být celá oblast *doxa* pochopena také jako předsudek nebo klam, podobně, jak to chápal už Parmenidés. Ta klamnost se netýká jen smyslového vnímání, ale všeho, co není pochopeno vědomým náhledem, co není odpovědně uchopeno myšlením. Proto se *doxa* týká i celé oblasti mýtů, tedy veškeré té pasivní zařazenosti do tradice obce. Filosof všechno toto spoléhání se na smysly i tradici opouští a spoléhá na to, co se ukazuje jeho náhledu.

Platón však zná i jiný pohled na vztah „doxa“ k vědomému pochopení. Ví přece o tom, že „nadšení proroků“ nebo „inspirace básníků“ odkrývá oblast pravého. Dovede mýtus a tradici nejen ostře kritizovat, ale také v mnohém ohledu rehabilitovat, nakolik je to souladné s myšlením. Je to analogické k tomu, jak Platón chápe krásu jako jevový projev skutečného. Nejprve krásou a některými mýty, ale později i celkovým ontologickým rozvrhem popisuje vedle „předělu“ také „účást“ (*methexis*) mezi jevovým *doxa* a myslitelným, pravým.

Pozdější školní tradice zdůraznila ono „oddělení“ (*chórismos*) než vzájemnou účást, což je výrazem tíhnutí této tradice k čemukoliv jednoznačně racionálně uchopitelnému. Každé předfilosofické mínění a každá předvědecká zkušenost je pak chápána jako nepravdivá a nehodnotná. Povrchnost této tradice se zračí i v tom, že není schopna reflektovat svoji vlastní zdánlivost, klamnost a předsudečnost. Vždyť pro Platóna je poznáním a věděním jedině náhled ideje, živý vhled mysli — a ne „poučení“ o něčem, čeho povahu vnitřně nenahlížím. Z tohoto hlediska je většina školních znalostí spíše snůškou mínění (byť možná pravdivých) než poznáním. Ta snůška znalostí může dokonce od poznání odvádět, neboť vytváří klam, že už máme poznáno. Fenomenologická kritika takového „poznání“, se kterou přišli E. Husserl a E. Fink, odkrývá jeho nezodpovědnost, dokonce i nezodpovědnost gnoseologickou.

Nejstarší filosofickou kritiku mínění, zdání a předsudku — a to právě v kontextu kritiky tradiční lidské autority — nacházíme opět u Hérakleita. Ve zlomku B 28 z Klémenta Alexandrijského říká:

„Nejváženější člověk zná jen zdánlivosti,
které také střeží;

spravedlnost odhalí strůjce klamů
i přísvedčovatele.“

*Dokeontón (gar) ho dokimótatos ginóskei, fylassei
(kai mentoi kai)
Diké katalépsetai pseudón tektonas
kai martyras.*

Je zde slovní hříčka: „nejváženější“ je stejného slovního základu jako věci „zdánlivé“, je jaksi „nejzdánlivější“. Poznávat a střežit, to jsou dvě funkce soudce; ale tento „velevážený člověk“ poznává jen svoji zdánlivou důležitost, kterou střeží. Tím ovšem vlastně střeží nepřístupnost předsudků pro poznání. Souvislost mínění a předsudku se ztrátou vědomí vyjadřuje i zlomek B 46 z Diogena Laertia:

„Domnívavost nazýval posvátnou chorobou (epilepsií) a klamáním zraku.“²²

Tén t' oiésin hieran noson elege kai tén horasin pseudesthai.

Zde potkáváme ještě archaický výraz pro „mínění“ (starší než „doxa“), totiž *oiésis*.

Nesvádí někdy váženost školy k tomuto typu klamů a předsudků?

Poznání, vědění

Poznání není mnohoznalectví — a nahrazení jednoho předsudku jiným předsudkem také ještě není poznáním. Zato schopnost zažít střet mínění jakožto mínění, zažít pluralitu našeho prožívání a výkladů vnějšího světa, to může (ale nemusí) být začátkem poznání, začátkem filosofie.²³ K poznání však patří především schopnost takového náhledu (*theória*), o kterém lze podat svědectví; nebo pozdějším jazykem řečeno, schopnost takového ozřejmení, zvyšlovnění zřejmosti (*enargeia*, intuice), které tuto zřejmost zpřítomní ve sdílené řeči. Předpokladem všeho toho je otevřenost a živá vnitřní zkušenost. Pokud cílem vzdělání má být poznání, pak o ně výchova nemůže pečovat jinak než tak, že pečuje o životní otevřenost a o bohatství vnitřní zkušenosti, o životní vztah k bytí — že vybízí k péči o duši.

Teorie, soustředění

V novodobém smyslu slova se „teoretické nauky“ považují vesměs za mnohem méně zajímavé než praktická činnost. S tím pak souvisí naléhavá potřeba, jak udržet pozornost posluchačů, jak vyučované přinutit nebo přilákat. Sama

²² „Domnívavost“ v českém překladu pochází z Jungmannova slovníku.

²³ Viz Platón, 7. list; plodný konflikt různých mínění oproti domýšlivosti Dionýsově.

existence tohoto problému souvisí s posunem pojmu „teorie“ i s přístupností vzdělání (na základním stupni dokonce s povinností) pro všechny, kdo k tomu mají vnější předpoklady, byť je třeba obor studia nijak zvláště nezajímal.

Řecké slovo *theória* původně vypovídá o tom, co se děje, když slavnostní host (*ho theóretikos*) „přihlíží“ (*theórei*) podívané, slavnosti určené bohům a lidem. Tento host se stal divákem proto, aby mohl po návratu domů podat svědectví, které tam zpřítomní slavnost všem těm, kteří na ní být nemohli. *Theória* zpřítomňuje slavnost, zpřítomňuje božskou dimenzi. Pythagorejci, Anaxagorás a Platón povyšují teorii na filosofický pojem. Týká se nahlížení, které nevykonávají (jen) oči, ale mysl, *nús*. Týká se svědectví, které není jen pro ostatní a už vůbec ne pro ty, kdo nenahlízejí. Je to svědectví řeči; je rozumnou řečí, která v pojmech podržuje náhled. Taková řeč může být pro druhého příležitostí k náhledu, ale sama je pro něj nejprve jen jedním z mínění, jednou z příležitostí nebo jedním ze svodů.

Pro středoplatoniky je teorie pohledem a svědectvím; je pohledem, který je přitahován, vzbuzen a řízen „leskem zřejmosti“ (*enargeia*), a který podržuje vhled. Pak ovšem není možné, aby „něco teoretického“ bylo méně zajímavé. Naopak, teoretický vhled je sám soustředěním, jak to vyjadřuje i starolatinický překlad řeckého slova *theória* slovem *contemplatio* — soustředění v posvátném centru vlastní bytosti i onoho nahlíženého, soustředění na bytí. Kdo v nějakém teoretickém textu (např. filosofickém, psychologickém nebo geometrickém) zažil dobrodružství sebereflexe, ten ví, co je teorie. Kdo to nezažil, musí hledat chybu u sebe nebo v onom textu, nebo ve špatné volbě oboru.

Pokud ovšem někdo za teorii považuje pojmovou nebo jinou formální nápodobu něčeho zkušenostního, měl by vědět, že Platón pro to užívá výrazu *eikasia* (zobrazení), a ne *theória*. Ono simulující a modelující formální zobrazování je opakem smyslu teorie a nemá co činit s poznáním; je nejvzdálenější myslí (*nús*). Typickým nedorozuměním je záměna zobrazující pojmové simulace za „názornost“, např. při kreslení fiktivních orbitů elektronů pro „názorný“ výklad vlastností prvků při hodině chemie, nebo třeba výklad o kočce pomocí „názorných“ schémat biochemických vztahů. To vše jsou obrazy jakéhosi užitečného nebo škodlivého poznání, ale skutečná názornost je v něčem jiném. Je ve zkušenosti chemické proměny a ve zkušenosti s kočkou — a v zážitku, že tyto zkušenosti mohou být nějak nahlédnuty, že nějaká jejich část může být přesně pochopena.

Lidská moudrost

„A pro jakou to moudrost? Pro to, co je snad pravá lidská moudrost; takovou moudrostí jsem totiž asi vskutku moudrý, avšak ti, o kterých jsem právě mluvil, jsou moudří bezpochyby nějakou vyšší moudrostí než lidskou, jinak nevím, co bych řekl; té já věru neznám, a kdo tvrdí, že ano, lže a říká to k mé pomluvě. A nehlučte mi, občané athénští, ani bude-li se vám zdát, že mluvím něco

přílišného; neboť to nebude má řeč, co budu mluvit, nýbrž odvodím ji od původce, který je pro vás hodnověrný. Za svědka své moudrosti, je-li nějaká a jaká, si totiž pro vás povedu boha v Delfech.“²⁴

V Obraně se Sókratés dovolává za svědka samotného Apollóna, to kvůli odpovědi delfské věštírny, která prohlásila Sókrata za „nejmoudřejšího z lidí“. Sókratés se dovolává za svědka Apollóna poté, co je jedním ze žalobců pokládán za sofistu: „... dopouští se přečinů tím, že zkoumá věci pod zemí i nebeské, že slabší věc činí silnější a že témuž učí i jiné.“ Apollón ale nemá být Sókratovi svědkem o božské moudrosti. Právě naopak, odkaz na Apollóna souvisí s „lidskou moudrostí“ a s tvrdou ironií o těch lidech, kteří „jsou moudří bezpochyby nějakou vyšší moudrostí než lidskou“. Co má právě Apollón co dělat s lidskou moudrostí?

Apollón vyzývá k sebepoznání, k nalezení bytí v sobě; toho bytí, které plně náleží pouze bohu. Toto je lidský úkol, lidská moudrost. A jako vše lidské je to nejisté a problematické. Je to však pro lidi jediná poctivá cesta, pokud chtějí využít Prométheových darů. Zdánlivě jistější by bylo setrvávat v podřízenosti vůči božskému světu a přijímat tak božskou moudrost. Ale právě ona božská moudrost praví: „Poznej sebe sama!“ Vydej se cestou lidské moudrosti. Božská moudrost přece nemůže být předávána lidmi a pěstována jako lidské dílo. Na to si hrají pouze pokrytci, kteří si pod záminkou váženosti bohů váží sami sebe.

Pokrytecká „vyšší moudrost“ se zdá být ryze pozitivní: říká, jak něco je; co se má nebo zase nesmí udělat. Pokud to říká věstec, nemluví ze sebe ani za sebe. Pokud tak mluví někdo jiný, je šílenec nebo pokrytec. Lidská moudrost takovou pozitivitu nemá. Neumí udělit radu, umí jen získat prostor k poradě. Nedává odpovědi, ale klade dosud nepoložené otázky. Ukazuje problematičnost — a tedy křehkost — všeho jsoucího a zvláště našich mínění o tom všem. Je v nebezpečí, že upadne v pouhé „šťouralství“. Nejde jí však o bourání (kromě bourání prohlédnutých předsudků), ale jde jí o svobodnou možnost hledání, o otevřenost vůči bytí. Z tohoto sókratovského hlediska se Jan Patočka pokusil vyložit i Platónovu nauku o idejích.²⁵ Mikuláš Kusánský spojil otevřenou „negativitu“ této lidské cesty s tradicí řecké křesťanské „negativní teologie“ ve svém díle *Docta ignorantia*.²⁶ Veškeré naše jednoznačné pozitivní výroky mohou vypovídat pouze o věcech nepodstatných. O Bohu lze vypovídat pouze negativně, např. o něm nelze říci, že je, ani o něm nelze říci, že není; a to ne z nejistoty, ale pro samu povahu Boha. O zdroji bytí nelze přece mluvit jako o něčem jsoucím. Podobně tomu bylo u Platóna s Dobrem, s ideou dobra.

Lidská přirozená řeč se od jiných zvuků i od formálních umělých jazyků (kalkulů) liší tím, že se skrze svoji víceznačnost otevírá svému smyslu. Nejstarší dochovanou úvahu o této povaze lidství máme opět u Hérakleita:

²⁴Platón, *Apologia*, p. 20 E v překladu E. Novotného, *Obrana Sokrata*, Praha 1934, str. 47.

²⁵J. Patočka, *Negativní platonismus*, Praha 1990.

²⁶V. P. Floss, Mikuláš Kusánský. *Život a dílo*, Praha 1977.

„Povaha člověka — daimón.“²⁷

Ethos anthrúpú daimón.

Je si naše vzdělání vědomo daimónské moci lidského způsobu bytí? Nezra-
zuje tuto moc právě tím, že předstírá jakousi větší než lidskou moc a jistotu;
že se staví na božské místo způsobem pokrytců, místo aby božský úkol plnilo
způsobem lidským?

Odpovědnost

Mýtopoetické myšlení nemuselo o pojmu odpovědnosti mnoho uvažovat.
V něm se totiž odpovědnost ukazuje a děje vůči zakoušené moci, ať už jde
o moc božskou nebo tradici obce či příkaz otce. Když však lidská moudrost
otevřela rozumnou řeč, zjevila se i paradoxní povaha odpovědnosti.

Odpovědnost nyní není nárokována pouze zvenčí, jinými lidmi nebo by-
tostmi. Odpovědnost se ozývá i ve mně, v tom, co nahlížím. Už pythagorejci
odkryli nový typ odpovědnosti založený teorií. Odtud vede cesta k „odpověd-
nosti vůči poznané pravdě“. Anaxagorás prý podle Klémenta Alexandrijského
„říkal, že cílem života je pozorování a z něho vznikající svoboda“.²⁸ Souvislosti
teorie (ve starém smyslu slova, tedy „náhledu“), svobody a odpovědnosti se už
od té doby nemůžeme poctivě zřeknout. Přitom často prožíváme konflikt mezi
nárokem mýtického prožívání a nárokem vědomé odpovědnosti. Dědictvím
mýtických založených nároků je např. vztah ke státu, vztah k rodičům, odpovéd-
nost za to, co mi bylo svěřeno. Vědomá odpovědnost, otevřená filosofií, je ale
založena jinak — totiž jako odpovědnost vůči nahlédnutému. A mezi těmito
dvěma typy odpovědnosti vznikají typické konflikty celé éry doby železné.

Z extrémně konzervativních pozic by se filosofická odpovědnost vůči nah-
lédnutému snad mohla jevit jako neposlušná svévole, jako subjektivní rozho-
dování podle toho, co si zrovna myslím a jak to zrovna vidím. Ale sama povaha
subjektivit vylučuje, aby byla ve vážné řeči vyslovována ve funkci pejorativa.
Jak jinak by mohla být založena pravda, když ne náhledem? Co bych už měl
brát vážně, když ne to, co jsem nahlédl, vnitřně zakusil jako pravé? Pokud
bych to ve jménu jakékoliv pokrytecké morálky uměl zradit, jakou skutečnou
věrnost by potom kdo mohl ode mne ještě očekávat?

Který z těchto typů odpovědnosti má mít přednost v případě jejich kon-
fliktu? Ten mýtický, „přirozený“ a pospolitý — nebo ten individuální a neza-
měnitelný? Těmito problémy jsou od archaické antiky vyhroceny spory gene-
rační, politické, náboženské i jiné. Nepěstujeme výchovou jenom onen starší
typ pospolité mýtické odpovědnosti? Dovede pak člověk, který prohlédne
pokryteckou vynucenost některých vnějších povinností, později ještě vůbec
zachovat nějakou věrnost a projevit jakoukoliv odpovědnost, ať už mýtickou

²⁷Hérakleitos, zlomek B 119 z Plútarcha.

²⁸Zlomek A 29 podle: K. Svoboda, Zlomky předsokratovských myslitelů, Praha 1962, str. 114.

nebo plynoucí z náhledu? Není výchova zaměřená více na výchovu k odpovědnosti vůči vnějšímu než k rozvíjení schopnosti náhledu spíše výchovou k cynismu a k asertivnímu jednání?

Nová doba si zvláště libuje v určitém typu „odpovědnosti“, který podle tradice jako první formuloval snad Démokritos, totiž ve „vyzutí se“ z odpovědnosti s odůvodněním, že odpovědné jednání by předpokládalo znalost všech podmínek a okolností. Rozhodnout se bez této téměř nekonečné znalosti by prý bylo příliš riskantní — a tedy vlastně nezodpovědné.

V této úvaze je odpovědnost zaměněna za predikci v deterministicky nahlédnutém výseku světa. To se nám snadno daří v tom okruhu problémů, které jsou řešitelné pomocí kalkulů, umělých formálních jazyků, tedy tam, kde je vše jednoznačné a rozhodnutelné. Přirozený svět však tuto povahu nemá a přirozená řeč také ne. Naše bytí nemá tuto povahu — a proto je každé rozhodnutí také projevem ochoty nést riziko, projevem odpovědnosti za něco, za co vlastně, objektivně vzato, nemohu. To je další paradox odpovědnosti. K němu patří i odpovědnost za to, kdy a v čem můj ostych (*aidós*) ustoupí zřejmosti (*enargeia*), kterou potkávám.

Vzdělání a obec

Paradox odpovědnosti má svoji paralelu v konfliktu mezi vzděláním a požadavcích obce na vzdělání. Na jedné straně je třeba brát požadavky obce vážně. Nejen proto, že obec bývá schopna je prosadit; ani jen proto, že nároky obce většinou vyslovují mínění většiny a vyslovují nárok jakéhosi obecného blaha. V jejich prospěch mluví ještě to, že skrze ně promlouvá jakýsi transformovaný relikv mýtu: moc, tradice, neosobní vůle. To vše ale bývá s filosofickou kritičností v konfliktu.

Tento konflikt nabývá na ostroiti tehdy, když filosofické tázání dojde k podezření, že skrze státní moc promlouvá spíše ideologie vytvořená z odpadu některé z minulých filosofických nauk než mýtická „vůle lidu“. Pro filosofickou mysl je ovšem na jakékoliv moci — a zvláště na moci neosobní — vždy cosi děsivého a odpuzujícího. Moc je mimo pravidla argumentace i dialogu a moc neosobní ani nemůže být žádným partnerem. Ani jím být nechce — vždyť je mocí.

Jak může stát určovat, jak má vypadat vzdělání? Jak státní moc ví, co je pro lidi dobré? Jak rozpozná, kdy se tak opravdu děje, od toho, kdy je to jenom přetvářka, která umí vyjít s mocí? Jak může stát rozhodovat o podobě vzdělání v situaci, kdy společnost je pluralitní (např. nábožensky, ale jinde třeba i rasově)?

Přitom žádný projekt obecného vzdělání nemůže podstatně vybočit mimo sdílenou rovnováhu různých kulturních (nebo nekulturních) orientací v obci. Proto filosofové vymýšleli „utopie“, od Platónovy Atlantidy nebo dokonalé Ústavy a dokonalých Zákonů obce — „která je v aktech rozumné řeči (*en logos*)“, a ne někde na světě — přes Utopii T. Mora dodnes.

Utopie jsou ovšem nebezpečné. Ty nejkrutější totalitní režimy bývají založeny jako pokus o uskutečnění utopie. I v této opatrnosti spočívá odpovědnost filosofů.

Filosofové nemohou vymyslet, jak má vypadat obecné vzdělání, a pak to poradit obci nebo jí to vnutit. Filosofové a všichni vzdělanci však musí neustále nutit státní moc k tomu, aby jí nárokované vzdělání, které sleduje cíle zčásti tradiční a zčásti utilitární, bylo dostatečně otevřené také pro bytostný náhled a z něj plynoucí odpovědnost; dokonce aby bylo otevřené pro pluralitu takových náhledů. Jedině tak může vzdělání obci sloužit nejen k udržování a k prosperitě, ale i ke vzdělání čili kultuře obce.

Dospělost a dokonalost

Řecké slovo *teleios* znamená „dokonalý“ i „dospělý“ a může dokonce nabývat i významy „hotový“ nebo „směřující k cíli“. O tom, že výchova má směřovat k dokonalosti, není na triviální úrovni pochyb. Podobně se zdá být samozřejmé, že výchova směřuje k dospělosti: v průběhu školní docházky se z dítěte stává dospělý. Nebývá to ale zásluhou školy. To vše se ale stane proble-

matickým, když připomeneme filosofický význam dospělosti a dokonalosti. Je výchova opravdu pohybem k dokonalosti a dospělosti, nebo se jí jenom musí projít, aby to už člověk měl „odbyté“, „hotové“? Přispívá výchova k lidské dospělosti, nebo se jenom děje v době, kdy dítě k dospělosti spěje?

Hlavním úkolem výchovy je pomoci probudit vědomí. Vědomí je vstupem do dospělé zkušenosti, do nové odpovědnosti. Jenže každá dospělost lidského vědomí je relativní, je dokonalá jen ve vztahu ke své dříve nevyužité možnosti. Vědomí je vědomím potud, pokud ví o své nehotovosti a nedokonalosti, o své nevědomosti; pokud sókratovsky „ví, že neví“.

Završením dospělosti ve fyzickém smyslu slova nejsou výchova a vzdělání ukončeny. Člověk je bytostí nehotovou i ve své dospělé podobě, je bytostí poukazující stále mimo své okamžité meze. Člověk dospělý ve fyzickém smyslu slova však už má být schopen o svoji výchovu a o své vzdělání sám pečovat, převzít za ni odpovědnost.

Proto si fyzická dospělost evropského člověka nárokuje jako svoji součást nějakou alespoň zárodečnou filosofičnost. Fyzická dospělost má zahrnovat i schopnost „pohybovat se mimo jeskyni“ — umět se o sebe postarat i umět si volit úhly pohledu na zkušenost; být zodpovědný za své všední obstarávání i být zodpovědný za to, co se mi v náhledu ukazuje a jak se mi to ukazuje.

Období fyzického dospívání je již od antiky považováno za příležitost ke vstupu do filosofie. Filosofie patří k dospělému světu, rozhodně není pro děti. Avšak úžas provázející vstupování do dospělého světa může být úžasem, který zažehne filosofickou mysl. A naopak: filosofie je pro evropského člověka průvodkyní dospíváním, neboť do filosofie metamorfovala evropská kultura svoje iniciační zasvěcení dospělosti. Proto by bylo třeba věnovat mnohem více péče tomu, jak je filosofie vyučována na středních školách. Zde je asi jeden z největších dluhů filosofů vůči výchově. Bez alespoň nějakého vstupu do filosofie se Evropan nemůže stát „vzdělavcem“ (což není otázkou vědomostí, ale schopností vědomí vztáhnout se k autentické zkušenosti). Bez toho se rozlomí propast mezi mýtopoetickou zkušeností a věděním vědy — a nová podoba už ne dětské úcty k poezii, dosažená dospíváním, se může definitivně oddělit od schopnosti poznávat, nebo může být zasuta studem před věděním. Tím se nejen umělecké transformace mýtu, ale i vnitřní zkušenost, odsouvají do role čehosi pouze okrašlujícího strohou „objektivní skutečnost“ faktů — a vědění se zužuje na pouhé nabývání poznatků.

Výchova a smrtelnost

Dospělý je ten, kdo ví o své smrtelnosti, kdo zná alespoň tuto svoji základní mez. K fyzické dospělosti patří i schopnost plození, která je znakem smrtelnosti každé živé přirozenosti.

„Kdyby to nebyl Dionýsos, pro kterého. . .

zaměstnávali by se nejnestydatějšími věcmi;
Hádés a Dionýsos je tentýž, . . . “²⁹

Hérakleitos zde připomíná staré mysterijní ztotožnění plodivé síly a jí náležející extáze se silou podsvětí, pudem k smrti. Ostatně, za dospělého nebýval považován ani tak ten, kdo byl schopen zplodit potomka, jako spíše ten, kdo byl schopen druhému posloužit při jeho smrti. Připomínka smrti patří k prastarým a téměř všudypřítomným mudrcovým devizám: i Komenský koncipuje poslední úsek „školy“ jako „školu smrti“ a M. Heidegger určuje filosofii jako bytostné myšlení konečné smrtelné bytosti.

Nejsou tyto úvahy morbidní? Neodvádějí nás od sebevědomí a od zaujetí pro každodenní zaměstnání? Nemáme čekat od filosofie spíše útěchu věčností než řeč o smrtelnosti? Takovéto otázky jsou zvláště důrazné v době, která důstojnost smrti vyměnila za izolaci umírajících v patřičných ústavech a která upírá člověku často i právo umřít doma.

Probuzené vědomí si je vědomo své časnosti, a to právě díky svému vztahu k něčemu trvalému. Křehkost a pomíjivost pro ně nejsou jen průvodními znaky nedokonalosti, ale někdy i znamením nezastupitelné hodnoty a jedinečnosti, znamením paradoxního vztahu mezi hodnotou a její křehkostí.

Jan Patočka to vyslovil větou: „Kolik péče potřebuje člověk, aby vyrostl a nabyl vzdělání, a jak málo stačí, aby jeho život byl zmařen; pro nezúčastněného nahodilého pozorovatele je to výrazem lidské malosti, ale pro myšlení hodné jména myšlení je to výraz lidské velikosti.“

Je obdivuhodné, s jakou vynalézavostí přírodní život vzdoruje smrti, kterou sám produkuje. Ještě obdivuhodnější je, že vědomí ví o smrti jako o své vlastní dimenzi. Samozřejmě se toho hned snaží „využít“ k nějaké lsti. Jednou možnou lstí je Epikúrova ignorace „dokud jsem já, není smrt; když je smrt, nejsem já“. Jinou lstí je racionální obraz metafyzické věčnosti, na kterou může rozum spoléhat. Ještě jinou lstí je degradace kteréhokoliv náboženství do podoby „zásvětního pojišťovnictví“, kdy se mně vlastně smrt netýká. Společným jmenovatelem těchto lstí je, že nekladou na výchovu a vzdělání buď žádný nárok, nebo jen nárok snadno vyslovitelný, přesný a skutečně vyslovený. Buď stačí přijmout ten či onen racionální argument, nebo je třeba podlehnout zastrašení náboženského kazatele hrůzami smrti a podsvětí a přijmout pak jeho nabídku na pojištění vůči smrti za jasně sjednaných podmínek. Tyto lsti znevažují lidskou konečnost i sebetranscendenci. Znevažují smrt jako nárok proměny ještě zásadnější, než jakou je proměna dospívání; proměny srovnatelné snad jen se zrozením. Vůči takové proměně se nijak zařídit nemůžeme, dokonce ani kdybychom měli o své nesmrtnosti pozitivní vědění, a ne intuici nebo víru, nejistotu nebo skepsi. Proměna konečnosti se týká bytí, „vstupu do nezjevného, stažení“³⁰ — a ne pouze jsoucí přítomnosti tohoto bytí.

²⁹Hérakleitos ve zlomku B 15 z Klémenta Alexandrijského.

³⁰Corpus hermeticum XI — Nús pros Hermén (Mysl k Hermovi).

Vědomí není zažeháváno jako lest umožňující průchod smrtí, intaktnost proměny, ale jako úkol vyrovnat se i s tak bytostnou proměnou. Hérakleitos mluví o zápase s podsvětním bohem (Hádem):

„Tam jsoucím se postavit
a stát se bdělými strážci živých a mrtvých.“³¹

*entha d' eonti epanistatai
kai fylakes genesthai egerti zóntón kai nekrón.*

To upomíná na Platónův častý obrat „muž daimónský“.

Naše konečnost nás staví nejen před nárok odpovědnosti za jednotlivé činy, ale i před odpovědnost za celý náš život. Také tím poukazuje naše konečnost mimo sebe: konečný život je pro naši zkušenost vědomě uchopitelný jako celek.

Křesťanští mystici varují před takovou podobou očekávání věčnosti, která by byla ve skutečnosti snahou podržet si všechno své i po smrti. Lidskou konečnost můžeme číst jako výzvu, jako ochotu k proměně, jako výzvu k otevřenosti.

³¹Zlomek B 63 z Hippolyta: (Refutatio Omnium Haeresium IX,10,6).

Prvokřesťanské motivy výchovy

Evropská duchovnost — včetně výchovy a vzdělání — žije dlouho především proměnami a vzájemným vlivem několika velkých tradic: řecké filosofie a vědy, hebrejské a křesťanské víry a latinského právního a morálního myšlení. Mnohé hebrejské motivy působí i prostřednictvím křesťanů. V řadě případů jsme už v této práci sledovali křesťanské ozvěny starších řeckých myšlenek. Nyní však musíme přistoupit k alespoň letmé orientaci v základních starokřesťanských představách o výchově.¹ Jedině tak může náležitě vystoupit rozdíl mezi křesťanským a starolatinickým způsobem myšlení, který bývá často zanedbáván. Jeli-kož nejde o práci theologickou, omezíme se na několik stručných poznámek.²

Následování Krista

Nejstarší dochovaný doklad o užití slova „křesťané“ je současně svědectví o prvním užití tohoto jména: „... právě v Antiochii byli učedníci poprvé nazváni křesťany.“³ Toto svědectví Skutků apoštolských pochází nejspíše ze 70. let 1. století a v tomto místě mluví o situaci možná už v 30. letech.

Řecké slovo *christianos* (přejaté pak i v latině) pochází od slovesa *chrió*, „mažu“. Hebrejská tradice zná trojí posvátné pomazání: prorocké, kněžské a královské. „Pomazaným Páně“ se myslí „Mesiáš“, který naplní očekávání Izraele. Samo české slovo „Mesiáš“ je zkomoleně převzato z hebrejského originálu znamenajícího „Pomazaný“, jehož řeckým překladem je *Christos*. *Christos* je tedy řecký překlad titulu pro očekávaného „Pomazaného Páně“, Mesiáše, a tento titul vztahují na Ježíše jeho učedníci už za jeho života. „Křesťané“ jsou tedy ti, kdo následují Ježíše jakožto Mesiáše, Christa, Krista.

Co je náležitým následováním Krista, o tom se vedou čilé spory už více než devatenáct století. Pro někoho je následováním Krista následování podoby jeho životní cesty: rozchod s všedními i poklesle náboženskými zájmy většiny společnosti, život spoléhající na Boží působení, darující láska (*agapé*) k okolním lidem, obětování sebe sama. Pro někoho to je spíše následování věroučné a morální nauky, jejíž zárodečnou podobu lze v Ježíšových kázáních vysledovat. Pro někoho je to ani ne tak napodobování Ježíšova života a na-

¹ Podrobnější analýzu vzájemných vlivů židovství, řeckého myšlení a křesťanství v době do konce 2. století se autor pokusil podat v: Z. K., *Prolínání světů. Středoplatónská filosofie v náboženských proudech pozdní antiky*, Praha 1991.

² Podrobnější výklad je obsažen v knize J. Sokola „Člověk a svět očima bible (Pokus o uvedení do biblické antropologie)“, nakl. JEŽEK, Praha 1993.

³ Sk 11,26.

plňování nějaké nauky, jako spíše odkrytí Božího synovství v sobě, účast na jednotě božství a lidství v Kristu. Toto poslední je typické zvláště pro mystiky, ale u všech způsobů následování záleží spíše na výkladu a konkrétních formách. Lze si představit, jak k sobě jednotlivé alternativy následování mohou navzájem patřit a být jedna druhé cestou.

Křesťanská výchova je původně zaměřena k tomuto následování a může mít různé akcenty, podle toho, jak je následování Krista pochopeno. Navíc rychle přejímá řecké pojetí výchovy (*paideia*). Vždy však jde o cestu od sobectví k vydanosti, od životní uzavřenosti k ochotě vykročit do nezajištěnosti; tak je tomu alespoň v nejstarších podobách křesťanské výchovy, které jsou však rychle překryty povrchněji morálními akcenty. Osou křesťanské výchovy je příprava k jednotlivým svátostem.

Znovuzrození

Výchova ke křesťanství, k následování Krista, je výchovou k Bohu a současně i výchovou k pravému lidství. V pojmech, které užívá apoštol Pavel, jde o opuštění „starého člověka“ a vpodobení se do Krista, „Druhého Adama“, přijetí „nového člověka“. V pojmech evangelia Janova jde o přijetí vtěleného Syna božského (*Logos theú*), o přijetí, které dává „schopnost stát se dětmi Boha“, zrodit se jako děti Boha (J 1,12: *tekna theú genesthai*). Jde o odvození svého původu ne od rodičů, tradice a generačního koloběhu, ale od Boha. Stát se jedním z těch, kdo se „narodili z Boha“ (J 1,13: *ek theú egenéthesan*). Jde o to být v situaci, kdy božský „Logos se stal tělem a pobývá v nás“ (J 1,14: *kai ho logos sarx egeneto kai eskénosen en hémin*).⁴ Tímto „tělem logu“, tělem slova nebo smyslu, je „masité tělo“ (*sarx*), nikoliv *sóma*; tedy nikoliv vnější podoba těla nebo vnější podmíněnost či role člověka. Symbolem tohoto zrození s Kristem a v Kristu se stává křest, který je též znamením průchodu smrtí starého lidství, smrtí všech vnějších vazeb, účastí na smrti Kristově. Je to zrození pro „Boží království“, jak to zdůrazňují četná místa Nového zákona. Je to smrt Zákona i nezákonnosti a zrození z „milosti, přízně, půvabu“ (*chariti*, od *charis*, latinsky pak *gratia*).

Ve 3. kapitole evangelia Janova, v soukromé rozmluvě s Nikodémem, „předním z Židů“, Ježíš říká:

„... nenarodí-li se kdo znovu,
nemůže spatřit království Boží.“⁵

*ean mé tis gennéthe anóthen,
ú dynatai idein tén basileian tú theú.*

Nikodém nerozumí: „Jak se může člověk narodit, když už je starý? Nemůže přece vejít podruhé do života matky a narodit se.“ Nikodém myslí v pojmech

⁴Podrobnější výklad Janova Prologu (J 1,1–18) viz v: Z. K., Prolínání světů, str. 37–44.

⁵J 3,3.

koloběhu, generace. Ježíš ale nenárokuje opakování oné generativnosti, ale jiné založení svého původu, nalezení nového základu vlastní bytosti. Ono „narodit se znovu“ (*gennéthé anóthen*) nemluví o opakování, jak by k tomu mohl svádět i český překlad „znovu“. *Anóthen* znamená „shůry“ nebo „od počátku“. Ježíš nárokuje zrození z počátku, *arché*, kterým musí být dovršeno zrození z lůna matky.

Každý žijící člověk, ať dítě nebo dospělý, má za sebou zrození z matky. Ale jeho úkolem je ještě další zrození, zrození „z počátku“, zrození z původu bytí. Poté, co se člověk narodil do generačního koloběhu, se ještě má zrodit pro orientaci ke smyslu. Má se zrodit „shůry“, z Tvůrce, stát se Jeho synem, odvozovat svůj původ a své dědictví ze zdroje bytí, a ne z generačního koloběhu nebo z lidských ustanovení. Toto znovuzrození si nárokuje průchod smrtí všeho generativního; jeho symbolem je křest a naplněním je eschatologické očekávání. Vzdálenou analogii této duchovní cesty známe z indické mystické moudrosti a z antického řeckého hermetismu (viz např. „obnova“, *ananeosis*⁶).

V duchu a v pravdě

Na Nikodémovu pochybnost Ježíš odpovídá:

„. . . nenarodí-li se kdo z vody a z Ducha,
nemůže vejít do království Božího.
Co se narodilo z těla, je tělo;
co se narodilo z Ducha, je duch.
Nediv se, že jsem ti řekl: ‚Musíte se narodit znova.‘
Vítr vane, kam chce, jeho zvuk slyšíš,
ale nevíš, odkud přichází a kam jde.
Tak je to s každým, kdo se narodil z Ducha.“⁷

Zrození „od začátku, shůry“, je zrozením z „vody a Ducha“, *ex hydatos kai pneumatos*. Tato slova upomínají na začátek knihy Genesis, kde se mluví o „počátku“ (v překladu Septuaginty: *en arché*): „. . . tma byla nad propastí (chaosem); ale nad vodami se vznášel Boží Duch.“ (Gn 1,2). Jde o zrození analogické původu veškerenstva. Voda a Duch jsou také symboly křtu.

„Duch“ je ovšem v Janově textu *pneuma*, a zcela totéž slovo v další větě ekumenický překlad tlumočí jako „vítr“. *Pneuma* pochází od slovesa *pnein* — „dýchat“, „foukat“, „vát“. Jde tedy také o zrození „z dechu Boha“. Zrovna tak je zde ale řečeno, že „Duch vane kam (nebo kudy) chce, jeho hlas slyšíš, ale nevíš, odkud přichází a kam jde“ a že tak „je to s každým“, kdo se takto zrodil. To je protiklad Ducha oproti všemu, na co můžeme ukázat a co můžeme příčinně popsat: generace, instituce.

⁶CH III,4 (Hieros logos — posvátná řeč Herma Trismegista, kap. 4).

⁷J 3,6–8 v ekumenickém překladu (přestože lze právě v těchto místech považovat překlad za velmi problematický).

Skutečný život není kauzálně postižitelný. Nelze na něj ukazovat tak, jako ukazujeme na věci. Taková má být i povaha lidství. To je lidský úkol i úkol výchovy.

Pneuma je také řecký filosofický a mysterijní výraz pro prostupující bytostné působení. Tuto významovou souvislost řečtí křesťanští myslitelé využívají.

Další souvislosti zrození z Ducha, pneumaty, vyslovuje Ježíš za ilustrativních okolností — u studnice Jákobovy, tedy na místě připomínajícím nejstarší izraelskou tradici, ale v rozmluvě se ženou — a navíc se ženou ne zcela pravověrnou (Samařankou) ani lidsky věrnou:

„Každý, kdo pije tuto vodu, bude mít opět žízeň. Kdo by se však napil vody, kterou mu dám, nebude žíznit, . . . ale stane se v něm pramenem. . . “ (J 4,13–14).

„Věř mi, ženo, že přichází hodina, kdy nebudete ctít Otce ani na této hoře ani v Jerusalemě. . . . Přichází hodina, ano již je tu, kdy opravdoví ctitelé budou uctívat Boha v duchu a v pravdě. A Otec hledá ty, kdo ho takto ctí. Bůh je Duch a ti, kdo ho uctívají, mají tak činit v duchu a v pravdě.“ (J 4,21–24).

Vnější bohoslužba, navíc vázaná na kultovní místo a předpis, je v této Ježíšově řeči odsunuta do minulosti. Patří k oné generativní pozici lidského a přírodního koloběhu. Zrození z ducha vystupuje ze všeho generativního, a proto vystupuje i z tradice a otevírá prostor pravdy a svobody, otevírá novou odpovědnost.

Prvokřesťanská nauka o „novém člověku“ však může být také ideologizována a proměněna v nepochopení všeho předkřesťanského a mimokřesťanského, a v dodatečně sekularizované podobě své ideologizace může dát vznik dokonce i fašistické nauce o „novém člověku“ nebo analogické nauce komunistické.

Obrácení

Prvotním křesťanstvím zní výzva „obratte se“, *metanoete*. Co však tato výzva znamenala dříve než se stala heslem misionářů baroka, vyloďujících se na vzdálených kontinentech, a heslem náboženských kazatelů nové doby?

Výzva je přejata od hebrejských proroků. Poslední předkřesťanský prorok, Jan Křtitel, „kázal křest pokání na odpuštění hříchů“. V řeckém textu Markova evangelia (Mk 1,4) to zní: *kéryssón baptisma metanoias eis afesin hamartión*. To by se dalo přeložit i takto: „Vyzýval ke křtu obrácení. . . “ Nebo: „Volal po křtu, ve kterém pominou naše chyby, když si je rozmyslíme, když se nad nimi zamyslíme.“ Takový překlad je už zcela volný a může svádět k nedorozumění zdánlivou intelektualizací životního nároku. Vystihuje však významy slova *metanoia*. Souvisí to opět s novým začátkem.

Slovo *metanoia* nepřekládáme jenom jako „obrácení“, ale tradičně také jako „pokání“. Samo však znamená nárok nebo schopnost „něco si rozmyslet“, „nad něčím se pozastavit“, nepominout to jako samozřejmé. Etymolo-

gicky souvisí se slovem *nús*, „mysl“ a ukazuje onu pozastavující, nárokujejí a proměňující schopnost mysli.

„Pokání“ bylo v pozdně antickém a středověkém křesťanství pochopeno také jako „svátost“ (nyní v katolické církvi „svátost smíření“), ke které patří i „zpytování svědomí“. Zde se výrazně ozývají morální i filosofické koncepce, které si křesťanská zvěst našla v antické kultuře pro své vyjádření, včetně antické mystagogické a psychagogické tradice mysterijní (např. „zpověď“ v samothráckých mystériích v archaické antice). Zřetelná je i souvislost s nábožensko-filosofickými motivy pythagorejců a novoplatoniků:

„Do svých hebounkých očí at' nikdy nepouštíš spánek,
dřív dokud každý ze svých činů neprojdeš třikrát!
,Čím jsem se provinil?' ,Co jsem učinil a co jsem zameškal?'“⁸

Boží obraz a podoba

V křesťanské výchově jde o nápravu člověka obnovením. Má se ale spíše obnovit jakýsi původní stav, nebo je nutno zrodit něco zcela nového? Tato antinomie provází křesťanskou výchovu i ostatní křesťanské úvahy o člověku i o světě.

Myšlenka „obnovení“ patří k mýtu. K obnovení směřuje samo zpřítomňující mýtické vyprávění, původ se zpřítomňuje v obřadu mýtického náboženství a k obnově vede „očišťování“, *katharsis*, dokonce i prostřednictvím toho, co dnes chápeme jako „umění“ (např. drama). Křesťanská *metanoia* i křesťám mají určité rysy katharse, očistění. Podobně jsou i ostatní křesťanské svátosti, zvláště Eucharistie, kromě jiného také zpřítomňující připomínkou. To vše jsou rysy mýtopoetické zkušenosti, touhy po obnově minulého.

Křesťanská zvěst je ale výrazně orientována k novému, k budoucímu. Ve své předideologické podobě chápe i víru jako „vykročení“, zpodobněné např. ve „vykročení Abrahámově“ nebo v exodu z Egypta. Ono nové je uskutečněním něčeho původního, ale jiným, novějším a pravějším uskutečněním, než jak to bylo uskutečněno jakýmsi úpadkem. Křesťané pak vytvoří nauku o „upadlosti lidské přirozenosti“, která má být „obnovena a spasena milostí“ (Aurelius Augustinus na základě listů apoštola Pavla). Tato nauka navazuje na mýticky moudrostní úvahy o provinilosti každé existence (Anaximandros). Především ale navazuje na hebrejské pojetí člověka jako „obrazu a podoby Boha“; obrazu, který je porušen nepravostí a má dojít obnovy v novém očekávání.

V hebrejské knize Genesis nacházíme dvě podání o stvoření člověka. Zlidovělo to podání, které je v biblickém textu jako druhé v pořadí a pochází z jahvistického pramene: „Tu zformoval Hospodin Bůh člověka, prach ze země, a vdechl mu v chrápník dech života.“ (Gn 2,7). Pak následuje známý příběh s žebrem a Evou. Méně známé je podání elohistického pramene, které je v textu Genese zařazeno jako první a které je i základem všech hebrejských i křesťanských

⁸Porfyrios, Život Pýthagorův, 40.

meditací o člověku jako Božím obrazu. Elohistické podání totiž nevyhovuje lidové touze po příběhu, po mýtu:

„Bůh řekl: ‚Učiňme člověka, aby byl naším obrazem podle naší podoby. . . ‘ Bůh stvořil člověka, aby byl jeho obrazem, jako muže a ženu je stvořil.“ (Gn 1,26–27).

Žádné žebro, žádná Eva, žádná zahrada Eden. Zato mnoho neočekávaných výrazů: „Bohové“ (*ELOHIM*) v plurálu; „člověk“ v singuláru, ale spíše jako druhové určení; muž a žena jako „to mužské a ženské“ (tak překládá Septuaginta), jako aspekty lidství.

Božské síly daly vznik lidskému druhu, který je jejich obrazem, který může přijít na svět jako muž nebo žena, a teprve v této generativnosti je o lidech dále řeč v plurálu. Uvnitř této generativnosti je samozřejmě velmi podstatné, zda je někdo muž nebo žena. Lidství je však jedno, jeho zdroj je v podobě Boží, tedy v „podobě“ toho, kterého si nelze nijak představit a jehož každé zpodobnění trestá původní hebrejský Zákon smrtí. Bůh je „žárlivý“, nesnáší jinou svoji podobu než tu, kterou uvedl do světa, totiž člověka.

Prvokřesťanská výchova střeží nezobrazitelnost Boha. Současně vede každého člověka, aby zakoušel sebe i ostatní lidi jako podoby obrazu Boha. Z toho je odvozena i společná situace vůči Bohu. Občas zmiňovaná „rovnost před Bohem“ není původně ničím jiným než výrazem toho, že rozdíl mezi lidmi, na které umíme ukázat, nejsou pro žádného člověka konstitutivní. To, na co umíme ukázat, zpodobnit to a pojmenovat, přece nemůže být obraz Nevýslovného.

Výchova pro Boží království, agapé

Velmi častý novozákonní výraz „království boží“ nebo „království nebeské“ odkazuje k eschatologickému očekávání. Současně ale ukazuje svoji přítomnost už zde a nyní. Je „mezi námi“ nebo „v nás“, podle toho, jak pochopíme a přeložíme řecké *entos* v Lukášově evangeliu (17,21). V lidové představě bylo postupně ztotožněno s rájem, se zahradou Eden starého mýtu, přejatého v hebrejské Genesi.

Království boží souvisí s původností, ale v Ježíšově kázání je mnohem výrazněji představen moment budoucího očekávání něčeho, čeho „seménko“ už „je zde“, ale co teprve má vyrůst, naplnit se, uskutečnit se. Ježíšova podobenství, např. o „zrnku, které dá vyrůst stromu“, ukazují životní a spontánní kontinuitu budoucího „království“ s přítomností. Ježíšovo kázání však ukazuje i diskontinuitu všeho eschatologického, nejvýrazněji v podobenství o obilném zrnku, které „nezemře-li, nevydá úrodu“. Vstupem do eschatologického je proměna smrti; oběť je podmínkou i projevem účasti na budoucím. „Neboť kdo by chtěl svůj život uchránit, ztratí jej.“

Radostná účast na kvasu budoucího i ochota k oběti a sebevzdávající proměně, to jsou dimenze dávající lásky, *agapé*. K ní vede křesťanská výchova.

„Milování, milujeme se navzájem, neboť láska je z Boha,
a každý, kdo miluje, zrodil se z Boha a zná Boha.
Kdo nemiluje, nepoznal Boha; vždyť Bůh je láska.“⁹
(*hoti ho theos agapé estin*)

Psychagogie a mystagogie

Osou křesťanské výchovy byla příprava ke svátostem: ke křtu, confirmaci a Eucharistii; později přistupuje ještě trvalé duchovní vedení v rámci svátosti pokání. Ve službách této svátostné výchovy je *katéchesis* — „vyučování“, „sdělení“ (v běžné řečtině to má ale dost nepěkný význam: „krocení“). Klasickou památkou katechese pro lid je např. *Katéchesis Kyrilla Jerusalemského* z poloviny 4. století.¹⁰

Tradiční součástí katechese je i *katéchesis mystagógiké* — „mystagogické, čili k zasvěcení vedoucí sdělení“. Tak je tomu i ve zmíněném díle Kyrilla Jerusalemského.¹¹ Analogii toho nacházíme už koncem 2. století v díle Klémenta Alexandrijského. Antické křesťanství převzalo mnohé formy dávných mystérií, a tím přijalo rysy mysterijní zbožnosti. Někdo to může hodnotit jako odklon od starokřesťanské víry ve prospěch sdílení mýtopoetické zkušenosti. Pokud však mýtus nechápeme jako něco špatného, pak sice můžeme také sdílet obavu z oslabení zvláštností křesťanské víry, ale v samotném navázání křesťanské výchovy na mysterijní tradici můžeme spatřovat pozoruhodnou inspiraci.

Provázet zasvěcením, to byl vždy výsostný úkol výchovy. Mystagogie je analogií psychagogie, vedení duše. Zde se setkávají hlediska mýtická (mysterijní zasvěcení), křesťanská (*katéchesis*) a filosofická (péče o pohyb duše).

Mystéria zasvěcovala do dospělosti skrze obrazy života a smrti. K nim patří, patrně v Eleúsis, i obraz obilného zrna, které se odevzdává temnotě země, prochází zmarem a dává vzrůst úrodě. Křesťané to pochopí jako jeden z předobrazů Kristovy oběti. Tím ovšem podstatně obohatí starý mysterijní obraz o vztahu života a smrti o eschatologické napětí budoucnostní orientace víry a o výzvu nezištné lásky, *agapé*.

Z eleúsinských mystérií patrně pochází i vzor pro Platónovu jeskyni. Zasvěcovací jeskyně jsou ovšem v křesťanských obcích vystřídány vodou v bazénku baptistéria. Jeskyně i baptistérium jsou obrazy cesty duše, jejích inkarnačních i exkarnačních tužeb; jsou symbolem dělohy i symbolem jevového světa i božského působení. Mimo jeskyni je svobodný život a vztah k pravdě, podobně jako mimo dělohu nebo po zrození křtem v baptistériu. Zrovna tak je ale

⁹1. Janův list 4,7–8.

¹⁰Katechese sv. Cyrilla Jerusalemského (př. L. Sýkora), Praha 1882.

¹¹Patrologia graeca (ed. Migne) 33, p. 1065–1180.

toto vyvedení z jeskyně, porod i křest symbolem exkarnace, smrti; symbolem očekávané metamorfózy.¹²

¹²Cfr.: Porfyrios, *Jeskyně nymf*, Olomouc 1993 (nakl. Per agrum);
Platón, *Ústava X*, 13–14; Praha 1921, str. 369 nn.;
O. Kern, *Orphicorum fragmenta*, Berolini 1922.

Latinské pojmy k výchově a vzdělání

Důležitých latinských překladů nebo analogií řeckých pojmů z oblasti filosofie výchovy jsme si průběžně všímali. Dlužíme však zatím nástin alespoň několika výrazů z oblasti starolatinského morálního a právního myšlení, které dobře vyjadřují latinskou podobu mýtopoetické zkušenosti — té zkušenosti, která formovala výrazy latinského křesťanství a dosud utváří formy evropského veřejného života i ve své sekularizované a opětně odkřesťanstvené podobě.

Fundace

Pro latinskou mentalitu není představitelné, že mohlo existovat něco, co nebylo fundováno, co by nemělo *fundatio*, „založení“. Vše je buď té povahy, že se rodí, je *natura* (přirozenost, příroda, povaha) — a tím je generačně zakotveno v božském řádu — nebo je té povahy, že je třeba to pěstovat (*cultura*) — a pak to musí být založeno rituálním zakladatelským činem. Zatímco hory, lesy nebo řeky zakládají bohové nebo polobožské síly, kulturní existenci zakládají mýtičtí hrdinové nebo zcela konkrétní lidé. Svět má základ (*mundus*) božský, leč nekulturní. Město (to jest Řím) má základ v kulturním činu hrdinů. Vše ostatní ve Městě nebo později v Imperiu je založeno zcela určitými lidmi, kteří k tomu mají náležitou pravomoc i patřičnou vlastní rozhodnost; včetně rozšiřování vlivu Města, růstu Imperia. Nějaký základ (*fundamentum*) tedy musí mít jak myšlenka výchovy, tak vše, co výchovu umožňuje (různé výchovné *institutiones*).

Fundamentem výchovy je odlišení od stavu *natura* skrze kulturní zakladatelský počín a skrze morální zhodnocení a právní ustanovení. (Ne náhodou tyto představy připomínají koloniální slávu viktoriánské Británie.) Fundací se ve světě ustanovuje specificky lidská oblast, určená jako oblast morální, právní a politické odpovědnosti. Tak je založena možnost — a přímo nutnost — výchovy a v tomto založení výchovy je už předznačen protiklad kultury a přirozenosti, který se pak ve výchově projeví jako protiklad výchovného působení a „přirozené povahy“. Takové pojetí výchovy lze karikovat jako „protipřirozené“, neboť se později skutečně vyjádří v heslu *opus contra naturam*, „působení proti přirozenosti“. Skutečnou „denaturací přírody“ (výraz Z. Neubauera) se však stává teprve ve službách imperiální moci nebo ve spojení s technokratickým myšlením nové doby. Mimo tato zneužití je *opus contra naturam* jen jiným a poněkud krajním výrazem antinomie vztahů mezi vědomou myslí (*nús*, latinsky *mens*) a kolotáním přírody (přirozenosti, *fysis*, *natura*).

Ještě mnohem určitěji musí být pro latinskou mentalitu založeno vše, co k výchově nebo vzdělání slouží. Jsou to kulturní „instituce“, tedy to, co bylo „ustanovení“ při svém „založení“.

Myšlenka ustanovení je v latinském světě tak silná, že v křesťanském latinském prostředí severozápadní Afriky (v Kartágu) vznikne ve 3. století i představa, že „Nový zákon“ představuje „Božská ustanovení“ (*Institutiones divines* — Lactantius) a že i křesťanská církev je Ježíšem „založena“.

Podobně se pak v latinském prostředí „zakládají“ školy a jiné výchovné nebo vzdělávací, prostě „kulturní“ instituce. Škola však musí mít své založení nejen jakožto budova a právnická osoba, ale i pokud jde o nauku, která se v ní sděluje. Fundamentem školní budovy je její základní kámen. Fundamentem právnické osoby je její *institutio*. Fundamentem školní nauky jsou její *principia*, principy, na kterých jako na základech stojí. Podobně jako při přestavbách budovy, i při proměnách kultury nebo při vývoji vědy se stává, že funkce upravené stavby už nemusí být zcela v souladu s původními základy.

Stavbu budovy, výchovného systému nebo systému vědy je možné přestavovat. Mravnost a právní čistota však vyžadují nové jasné instituční založení, novou deklaraci principů. O základech, instituci ani o principech nemá cenu diskutovat, neboť to nelze. Lze je však změnit tvůrčím činem, který „změní pravidla hry“ a deklaruje to.

Autorita

Zakladatel nějaké kulturní možnosti je *fundator*. Ten, kdo toto založení (*fundatio*) a ustanovení (*institutio*) rozmnožuje, je *auctor*. Výraz *auctor* skutečně původně znamená „rozmnožovatel“, „rozhojňovatel“ — myslí se původního založení. Takovýto *auctor* pak požívá *auctoritas*, autoritu. Autorita je původně vztahem k dynamice instituce; k moci, která dokáže zacházet s fundamentem tak, že se stává zdrojem nějaké hojnosti.

V původním smyslu slova tedy můžeme autoritu nárokovat jenom tehdy, když dáváme zakusit novou hojnost. Vynucovat si autoritu lze pouze vůči něčím „bezectnostem“ (*impietas*) nebo vůči jiné autoritě, která je s tou naší konfliktní. To vyjadřuje další antinomii výchovy: kdo a z jaké pozice rozliší, kdy je mocenské uplatňování autority zábranou proti šíření bezectnosti — a kdy je samo bezectným nactiutrháním jiné autoritě, byť třeba autoritě vychovávaného. Ošetření této antinomii tím, že autorita je hierarchizována politicko-právně, není filosoficky čisté, a pro naši zkušenost to příliš poukazuje k situaci, kdy „šéf má vždycky pravdu“. Už běžný český vtíp — „Máte pravdu šéfe, že toto černé kolečko je bílé...“ — odkazuje na konflikt se zřejmostí (*enargeia* — *evidentia, intuitus*).

Filosofickým korektivem nebo — pro pozdně latinské prostředí — i filosofickou fundací autority je zřejmost, vhled. Názorně to ilustrují duchovní konflikty pozdního středověku v jeho zápasech o autoritu zřejmosti vědy i o autoritu vhledu víry — v konfliktech s autoritou institucí. Právě zkušenost

moci je ovšem tou zkušeností, která cit pro zřejmost i intuici silně zastírá, zvláště svým nositelům a podílníkům. To je velké memento pro každého pedagoga, stejně jako pro politika.

Skutečná autorita vyrůstá z moci sdílených základů a z nové hojnosti, kterou dává zakusit. Vrcholnou autoritu zakládá schopnost položit nové základy: ať už v dosud nepřístupném terénu, nebo hlouběji, než byly základy dosavadní. Takováto autorita může hraničit až s charismatickou mocí. Tím je osvobozena z běžných úskalí autority, ale zato se vydává všanc úskalím nositele charismatické moci.

Disciplína, principy

Fundace klade pevné základy, na nichž lze stavět. Klade je tam, kde by jinak byla divočina, ničím nezkrocená příroda. Položení základů, ustanovení instituce, umožňuje a nárokuje disciplínu. Toto užití slova „disciplína“ je ovšem novodobou hříčkou. Latinský výraz *disciplina* původně znamená „výchovu“, „vzdělání“, „nauku“ — prostě vše to, co se týká „žáka“ (*discipulus*), co náleží žákovi. To ale s fundamentem opravdu souvisí, i když ne tak přímočaře, jak to vyslovuje novodobý význam slova „disciplína“.

Fundace klade principy, na kterých je možno stavět vzdělání nebo vědecké poznání. Změnu těchto principů může prosadit jedině silnější nebo nová autorita.

Principy zakládají nejen jakousi obecnou možnost vzdělání nebo nauky, ale zakládají vždy určitý typ vzdělání nebo nauky. Principy určují, co se bude považovat za výchovu a vzdělání. Principy určují, co se bude považovat za relevantní poznání, jakými prostředky budeme postupovat a k jakým cílům budeme směřovat. V terminologii T. Kuhna jsou principy „paradigmatem“ vědění.

O principech nelze diskutovat — alespoň dokud jsou to principy naší vzdělanosti; neboť jsou to pravidla určující tuto vzdělanost. Podobně ani v žádné jiné hře nelze diskutovat o pravidlech, dokud se hra hraje. Zpochybňování pravidel ruší každou hru. Debata o pravidlech je možná jedině z jiné pozice, v rámci jiné (jazykové) hry. Svobodný vztah k principům je cosi krajně obtížného: buď totiž zevnitř hry nemůžeme zpochybňovat pravidla, nebo zase při „nadhledu“ mimo hru nerozumíme dost dobře smyslu pravidel.

Principy určují nejen typ metod, ale i obor zájmu. Proto získalo slovo „disciplína“ i význam vědního oboru. Např. principy eukleidovské geometrie bychom těžko použili třeba v teorii hudební harmonie. Přesto bývají některé principy buď pro více oborů společné, nebo jsou předpokladem speciálních principů jiných oborů.

Principiální myšlení už předpokládá jakousi povahu skutečnosti. Předpokládá, že skutečnost je strukturována podle určitých „hladin úrovní popisu“ — a že pod všemi speciálními rovinami je jakási základní, funda-

mentální, opravdu skutečná, které by odpovídala jakási skutečná základní úroveň popisu. Principiální myšlení předpokládá, že skutečnost není bezedná, že každá naše zkušenost má základ v něčem určitém a konečném. Tak je principiální myšlení výrazem „zapomenutosti bytí“, je to myšlení uzavřené.

Principiálnost latinského myšlení se typickým způsobem projevila např. v latinském pochopení Aristotela, což bylo v tomto případě umocněno arabským, mnohdy formalistně vysvětlujícím zprostředkováním. Pro většinu staré scholastiky (via antiqua) je „první filosofie“ fundamentem všeho dalšího speciálního vědění, a metodou sloužící k převodu čehokoliv na základní úroveň popisu je logika. Jinou transformaci latinské mentality představuje novověká věda se svou představou „objektivní reality“ a nějaké nejzákladnější skutečnosti, na kterou je třeba vše speciální, složité a pestré převést.

Scholastika a mystika

De principibus non sit disputatio — „o principech se nediskutuje“ — to je jeden z fundamentů scholastiky. Mimochodem, tento fundament sám nevysloveně a nechtěně předpokládá jednoznačnost jsoouca, jinak by jej totiž jakožto fundament vůbec nebylo možno položit. Naučíme-li se vidět jsoouco jako jednoznačné, a případnou nejednoznačnost zkušenosti jen jako klam, omyl nebo nedostatek poznání, pak můžeme vstoupit do školy, přijmout disciplínu některého ze školních oborů a něco se v něm naučit. Diskuse o principech by znamenala, že přinejmenším přecházíme do jiné, a to obecnější disciplíny, než byla ta, které jsme se měli věnovat. Diskuse o principech by však mohla znamenat i to, že jsme už mimo vědu, mimo školu, že marníme školní čas něčím mimoškolním. V krajním případě by diskuse o principech znamenala, že nejsme schopni nebo dokonce ochotni vnímat jsoouco jako jednoznačné — pak bylo ovšem naší chybou chodit do školy.

Tento výklad je do určité míry ironický, ale to má jen zvýraznit jeho naléhavost. Se „školou“ se něco stalo. Ze *scholé*, což byl volný čas, který řecký aristokrat může věnovat péči o duši (zatímco otročtí lidé a „výdělkáři“ věnují volný čas méně důležitým věcem), se stala „škola“, jejímž opakem je původní význam jejího názvu, „prázdniny“.

Aby byl žák úspěšně a nekonfliktně vzdělavatelný, je k tomu z jeho strany potřeba nejen inteligence a kázně, ale i zvláštní operace převodu zkušenosti na jednoznačnost jsoouca — tedy operace výsostně filosofická a pro málokoho reflektovatelná. A už vůbec nereflektovatelná pro dítě.

Ještě větším problémem je sama žádoucnost a vhodnost takovéto téměř magické operace s lidskou myslí, se způsobem pohybu duše. Nenárokuje to ustrnutí v pohybu duše, tedy cosi protiživotného i protifilosofického? Vždyť samo poznání jde se životem poměrně špatně dohromady, ale v předpokladech školní úspěšnosti nacházíme cosi, co se obrací proti radostem života i

proti bytostnému poznání. Není to motivováno spíše pokleslými cíli života společnosti než nároky pravdivého poznání a nároky výchovy k odpovědné svobodě a lásce?

V praxi samozřejmě není vždycky tak zle, protože se najdou učitelé, kteří vybočí z osnov nebo předvedou něco navíc, něco jiného, autentického. Je to však jenom náhoda, že „filosofický *erós*“ pedagoga bývá tak často zastupován principem „kdo neumí, učí“?

Někde uprostřed cesty mezi antickou *schólé* a novodobou školou se nachází latinská středověká scholastika. Sám její název bývá často vysmíván; ale to jen těmi, kdo si neuvědomují, že novověká škola je ještě „scholastičtější“, a navíc většinou postrádá vedle sebe mystickou alternativu. Každé instituční školství je scholastické, ale to ještě nemusí být nadávka, nýbrž jen zdroj problémů a antinomií. K velikosti středověké scholastiky patří její soužití s mystikou, byť mnohdy soužití konfliktní.

Scholastika využívá schopnosti opírat se o vše určité. Mystika pěstuje schopnost vztahu k bezmezzu. Toto rozpětí bylo tenzí v rámci jedné kultury a výchovy, dokonce ji zakládalo.

Typicky středověké spojení fascinace vzdělance jak přesností formální logiky, tak mystickým symbolem nebo ikonou je nám obtížně představitelné. Těžko se vžijeme do mentality 12. století, do doby velkého sporu mezi logiky a mystiky, kdy nejbystřejší logik Petr Abélard zakládá klášter svatého Parakleta (Ducha Utěšitele), kam se za jeho logickým mistrovstvím scházejí obrovské zástupy žáků — zatímco jeho protivník, svatý Bernard z Clairvaux, píše formálně precizně stavěné hluboce mystické spisy.

I dnes najdeme vědce nebo učitele nadšené pro svoji vědu, i když díky institucionalizaci vědy i školství je asi najdeme obtížněji než dříve. Mnohem hůř však najdeme mystiky, navíc mystiky schopné precizní myšlenkové práce.

Co bude ekvivalentem mystiky pro naši současnou „scholastiku“? Vždyť pod „mystikou“ si mnozí představují spíše cosi neurčitého než pečlivou kulturu vztahu k neurčitosti samotné. Dokonce i většina náboženských proudů ztratila podstatnou část své mystiky a nahradila ji buď zbytky staré scholastiky nebo fundamentalismem. Může roli mystiky znovu sehrát poezie, jako již kdysi v archaické antice? Není nezodpovědnost většiny současných „mystiků“ jenom korelátém formalismu školství a vědy?

Řád

Řád je výraz společný scholastice i mystice, byť je to opět výraz snadno zneužitelný. Latinské slovo *ordo*, „řád“, je také nenápadným ekvivalentem jednoho z významových kořenů řeckého slova *kosmos*. Tak je třeba číst latinská velebení řádu, včetně slavného Augustinova: „Zachovej řád a řád zachová tebe.“ Je to také výpověď o vztahu mikrokosmu a makrokosmu.“

Každá oblast principů, každá disciplína má svůj řád. Má totiž svůj typ světa. Jiný je svět kosmologa a jiný je „svět motorů“. Také vzájemná sounáležitost těchto světů (čili řádů) má svůj řád, ale to je už řád mnohdy konfliktní. bytí a poznání, Praha 1988 (sborník přednášek VTS „Kybernetické problémy přírodovědy“).

Pro Západ je řád odkazem Augustinovým, ale i odkazem Benediktovy řehole, která k zachování řádu (i ve smyslu vzájemného vztahu různých řádů skutečnosti) vyslovuje pravidlo: *Ora et labora!* — „Modli se a pracuj!“ Důležité je i to pořadí: aktivita vychází z usebranosti, tak jako scholastická určitost z mystického vztahu, který je mimo subjekt-objektové poznávací schéma.

Myšlenka řádu nabádá k autenticitě, harmonii a dokonce i k pluralitě. Může však být zneužita. Děje se tak tehdy, když je kterýkoliv řád prohlášen za jediný nebo nejdůležitější. Tehdy padá konotace mezi řádem a kosmem a slovo „řád“ se stává jakožto „neřád“ strašidlem pro školáky, vojáky, kaplany nebo občany.

Proměny vzdělanosti

Úkolem této práce není podávat souvislé dějiny filosofie výchovy. Přesto je důležité, abychom si všimli některých jednotlivých témat, která výrazně proměňují novověké pojetí výchovy a vzdělání.

Historické a knižní vzdělání

Evropské pojetí vzdělanosti je spojeno s knihami. Vzdělanec s knihami často zachází, je člověkem „sečtělým“. Současně má ale pojem „knižní vzdělanost“ jakýsi pejorativní nádech. Může to být i cosi umělého a neživotného. Knihy jsou tradičně vysoce ceněny: ve středověku představují základní „výzbroj“ nebo „výstroj“ kláštera i školy, latinsky *armarium* (odtud pochází i zkomo-lenina „almara“ pro skříň na knihy). Způsob zacházení s knihami vypovídá o kultuře prostředí i o pojetí vzdělanosti.

Středověk měl v knihách především odkaz starších autorit: zejména Bibli, obsahující slovo Boží; dále odkazy autorit lidských i církevních. Evropská úcta ke knize byla významně posílena právě křesťanskou úctou k Bibli; vždyť samo slovo *biblia* znamená původně jenom knihu (podle řeckého města v Libanonu, kde se na počátku letopočtu začaly svazečky papyru vázat do kodexů a ne rolovat do svitků). Tím, že se pak toto slovo užívá především o zcela určité knize, je jasně vysloveno, že jde o „knihu knih“, prototyp knihy. Tuto pozici Bible jasně ukazují spory o přístup k biblickému textu v průběhu 14. až 17. století.

Zásadní proměnu středověkého vztahu ke knize přineslo 15. století, což zdaleka nelze zúžit pouze na využití nové technické možnosti knihtisku. Neméně důležitá byla přece také dostatečná poptávka po tištěných knihách. Motorem této poptávky je nové renesanční pojetí vzdělanosti. Kniha sice zůstává pramenem autoritativního textu (zvláště, jde-li o Bibli), ale vedle toho dostává i novou úlohu. Studium knihy může totiž nahradit školní přednášky. Dobře prováděné studium kvalitní knihy může být dokonce lepší příležitostí ke vzdělání než absolvování v té době značně problematických universitních výkladů. Kniha přináší možnost vlastního čtenářského vztahu k textu bez zprostředkování autoritou učitele nebo instituce. Dostupnost knih přináší nový typ svobody vzdělání. Nová vzdělanost žije v soukromých učených společnostech a na lidové úrovni v „literátských bratrstvech“ a u „písmáků“.

Zatímco ve středověku byla svoboda vzdělanosti vázána především na svobodu kázání a svobodu vyučování, je od 15. století svoboda vzdělání stále více vázána na svobodný tisk a svobodnou distribuci knih. Ve středověku byla autorita jiných knih než Bible založena tradicí nebo doporučením instituce.

Od renesance je praktická autorita a s ní spojená prodejnost knihy zakládána více zajímavostí, užitečností, fámami, slávou jména autora nebo nakladatele; později je toto vše utvářeno reklamou. Přesto jsou dodnes vydávány i knihy zaštitěné také výrazně středověkým typem jejich autority: vedle různých sbírek právních a podobných předpisů státních a věroučných textů církevních to jsou především všechny učebnice od slabikáře po skripta. Tyto knihy představují oficiální vzdělanost, více nebo méně vzdálenou lidové kultuře, která je poměřována spíše obchodní úspěšností většinou zcela jiných knih. Vzdělance lze stále výrazněji určit jako člověka, jehož četba je nezávislá na autoritách institucí i autoritách trhu a reklamy. Vzdělanec je ten, koho ke knize nemusí přinutit výchovná instituce, ani přivábit reklama. Proto může být sám odpovědný za to, s jakými myšlenkami se v knihách konfrontuje.

Filosofické kořeny renesanční proměny vztahu ke knize lze ukázat např. na myšlenkách jednoho z nejvýznamnějších filosofů 15. století, Marsilia Ficina. Jeho latinské překlady a komentáře Platóna, řeckého Hermetického korpusu i jiných děl mají novou ambici, kterou Ficino možná čerpá i ze závěru XI. spisu Hermetického korpusu (Mysl k Hermovi), kde je řeč o pohybu duše k různým tématům a o pohybu mysli, která se vztahuje k různým místům světa.

Ficino si myslí, že díky studiu např. historických knih může mít dvacetiletý mladík zkušenost bohatší než starý pamětník. Písemná historie sahá přece mnohem dále než paměť kteréhokoliv jednotlivce, a navíc je méně zatížena nectnostmi stáří. Historie je pro nadřazenost knižní vzdělanosti nad každou jinou příkladem nejzřejmějším, ale zdaleka ne jediným.

Ficinovo určení knižní a historické vzdělanosti se stalo mimořádně vlivným, ale jeho nejčastějším výsledkem byla a je knihomolská nápodoba vzdělanosti a mnohoučenost. Co může při Ficinově pojetí historické a knižní vzdělanosti odlišit vzdělance od knihomola nebo polyhistora od „chodící encyklopedie“ mnohoučenosti?

Ficino přece není tak naivní, aby si mohl myslet, že když si o něčem přečtu, je to totéž jako kdybych to prožil. Ví přece o hlubinách prožitkového světa a ví také o tom, že právě např. historická díla bývají zaujatá. Jenže třeba právě historická díla nám často umožňují číst o těchže událostech v podání několika dobových autorů nebo několika současných historiků. To je možnost, kterou nám naše přímá zkušenost neposkytuje.

Oslava knižní vzdělanosti tedy může být pochopena i jako oslava možnosti vztahovat se k různým pochopením. Za historickou vzdělaností nemusí stát představa nějakých objektivních dějin, které historici lépe nebo hůře popisují.

Knižní vzdělanost je zkušenost s interpretací. K možnostem čtenářovy interpretační zkušenosti patří i možnost interpretovat knihy, které pojednávají o tématech, se kterými by se jinak nesetkal. To ještě není přímé rozšíření zkušenosti; četba cestopisu o Indii není totéž jako být v Indii. Mysl se ale může skrze interpretační schopnost vztáhnout k pochopení, jejichž škálu nám kniha nabízí. Teprve tento interpretační akt je nějak analogický tomu úkolu, před kterým stojíme i tehdy, když máme interpretovat svoji vlastní přímou

zkušenost. Proto nám může např. řecký hermetický text otevřít zkušenost, která by nám jinak nebyla přístupná; mnohdy je kvalitní kniha lepší příležitostí než nekvalitní učitel nebo zasvěcovatel. Vůči knize jsem také svobodnější: mohu ji vykládat různě, mohu ji vyměnit za jinou.

Výklad textu a péče o řeč

Knižní vzdělanost nás staví do role interpretů textu. Pod vlivem knižní vzdělanosti interpretujeme i přírodu jako text: od „otevřené knihy přírody“ Boehmeho, Komenského i Newtona (včetně kabbalistického chápání textu) po strukturalismus nebo moderní genetiku. Pro knižní vzdělanost má také každý text svou historii a sám je historickým produktem. I soukromou rozmluvu nebo uspořádání věcí kolem sebe (nebo tok nevyslovených myšlenek) mohou interpretovat jako text. Slovo „text“ zde znamená totéž, co „řeč“, artikulovaná řeč, promluva. Schopnost vytvářet nebo interpretovat text, to je schopnost mluvit a vykládat, tedy schopnost vědomí. Člověk je bytostí řeči, vědomou bytostí, bytostí smyslu. Proto může člověk smysl čehokoliv zpochybňovat, včetně zpochybnění určitého výkladu textu.

Textové vzdělanosti, onomu koloběhu písmenek a upovídání naší kultury, se nabízí možnost pluralitního chápání. Nabízí se ale i pokušení, abychom si to všechno zjednodušili. Stačilo by přece pochopit principy správného výkladu textu. Kdybychom znali metodu, která zaručuje bezchybnost nebo alespoň kontrolovatelnost interpretace, měli bychom universální klíč ke všem pokladům našich knihoven, přednášek a ostatních promluv. Měli bychom klíč i k oné „knize přírody“. Pak už by jen stačilo, abychom tohoto klíče postupně, opatrně, konsekventně a kontrolovaně užívali, aby se nám otevřela potenciální všepoznatelnost.

Hledanou „universální vědou“ je pro novověk ve vztahu k přírodě matematika. Ve vztahu k řeči, k textu lidskému, je takovouto principiální vědou už od středověku logika. Moderní doba se pokusila o sjednocení těchto postupů. Nebylo by tedy vhodnější, abychom místo rozličného učiva raději „učili žáky myslet“? Není nejefektivnějším začátkem universitního studia studium „kognitivní vědy“?

Kladná odpověď na předchozí otázku je znakem scientismu, racionalistického ekvivalentu náboženského fundamentalismu. Možnost, abychom se nejprve naučili myslet a pak teprve něco zkoumali, má řadu skrytých předpokladů. Např. v jaké řeči, s jakým typem platnosti nebo s jakým rozpoznáním správnosti se budeme domlouvat na té pravé a správné metodě interpretace. Pokud si příznivci kognitivní vědy myslí, že tento problém bude (prý už v krátké době v Oxfordu) vyřešen, pak lze namísto jalových a formálně velice komplikovaných sporů o tuto možnost raději připomenout zásadnější námitky proti možnosti jediné správné metody poznání.

První námitka je zčásti ontologická: možnost disponovat správnou metodou poznání předpokládá, že skutečnost je povahy určité a jednoznačné.

Takový předpoklad samozřejmě zavádí každá věda, ale zavádí jej pro sebe. Každá věda je svého druhu „disciplínou“ nejen ve smyslu vědního oboru, ale i ve smyslu určitého zkáznění poznávajícího vědce nebo studenta, kteří kladou jen určité otázky. Pokusit se zavést disciplínu na celek zkušenosti a ne pouze v rámci každé vědy je nejen podivným metafyzickým pokusem moderního myšlení, ale i činem protikulturním a protilidským. Každý fundamentalismus, včetně scientistického, je intolerantní. Co neumí vyložit, to se pokouší dostat mimo ohnisko zájmu nebo zničit, v krajním případě fyzicky. Je-li v tom úspěšný, pak sám sebe potvrdí tím, že si už nikdy žádné své jiné zkušenosti nevšimne. Buď proto, že je dostatečně znečitlivěn; nebo proto, že ji považuje za nějakou svoji abnormalitu, kterou je lépe moc nepřiznávat; nebo dokonce proto, že už není z čeho mít jinou zkušenost, že celá oblast světa byla zničena.

Druhá námitka se týká řeči. Je výklad textu skutečně pouze nástrojovým užítím naší schopnosti řeči vůči nějakému hotovému útvaru řeči? Takové chápání předpokládá, že text skrývá „pravdy“ v podobě informací, které chceme výkladem dešifrovat, dekodovat. Je však text jenom kódem? Je jenom kvantem informace? Samozřejmě, že lze připomenout krajní případy, kdy šifra nese jednoznačnou informaci, jejíž jednoznačné dekodování je mimořádně důležité. Opačným případem je ovšem zase řeč básnická, milostná nebo snová. Jejich převod na jednoznačnou informaci je možný jen jako jedna z mnoha jejich interpretací, např. při psychoanalytickém výkladu snu nebo milostné řeči nebo při literárně-vědním pokusu o výklad básně. Pokud by si však taková interpretace činila nárok na vyčerpávající popis nebo na popis toho podstatného, o co v takových řečech jde (a údajně už o nic jiného), pak by se stala trapnou. Není právě toto úskalím mnohdy dobře míněné snahy „naučit žáky myslet“? Nepatří k učení myslet spíše uvádění do bohatství řeči i zkušenosti? Uvádění do možností zpřesnění přijetím určitých pravidel hry i do možností jiných pravidel? Uvádění do schopnosti obejít se bez stanovených pravidel tam, kde jde o bytostný vztah?¹

Vzdělání je výchovou, pokud odolá pokušením využít řeč jako svůj pouhý nástroj. Výchova je především vzděláním řeči. Pravopisné normy jsou formálním okrajem tohoto vzdělání.

Kultura řeči, to je schopnost vyjadřovat zkušenost i schopnost rozumět. Není úkolem výkladů právě péče o řeč, ve vzájemném pobývání nás mezi sebou i s výkladovými problémy? Není porozumění básni nebo výklad jiné knihy péčí o naši řeč? Není výklad světa péčí o naši schopnost vyjadřovat to, co je ve světě; není péče o náš vztah k bytí světa péčí o řeč bytí?

Logika a matematika

¹Podrobnější výklad problému řeči a skutečnosti by spadal spíše do oblasti filosofie vědy nebo filosofie přírody. Zde nezbývá než odkázat na díla Z. Neubauera a S. Komárka a na publikaci *Filosofie živé přírody*.

Moderní školství se snaží o logické utřídění probírané látky a v souladu s potřebami vědotechniky zvětšuje podíl matematiky ve vzdělání. To může být užitečné, zvláště když nepodlehne představě, že bytí samo je takové povahy. Problémem však je, jak je takovéto vzdělání výchovné.

Matematik nebo logik je bezpochyby vzdělavcem, neboť umí vstoupit do matematického či logického světa, který se mu otevřel. Je bytostí světa, je bytostí nahlédnutí. Zažívá zřejmost. Může být dokonce i kulturním vzdělavcem. Totéž lze analogicky říci i o vědcích jiných oborů. Je tomu však vždy stejně i na úrovni vyučování nebo popularizace?

Platón prý — podle legendy doložitelné i jeho 7. listem — od svých žáků jako významný předpoklad filosofie požadoval obeznámení s geometrií. Geometrie byla dokonce předpokladem vztahu k idejím, k cestě k ideji dobra. Nejčastějšími příklady idejí jsou v dialozích právě příklady geometrické nebo logické, které jsou považovány za snazší než třeba příklady estetické nebo etické. Geometrie byla tedy považována za vhodnou přípravu nejen k vědeckému, ale i k filosofickému poznání. Byla podobným (i když pokročilejším) propedeutickým požadavkem vzdělanosti jako třeba schopnost číst a psát. Proto se ještě v 19. století učila na gymnáziích geometrie podle Eukleidových Základů. Cílem nebyl ještě jenom úvod do geometrie, ale úvod do vzdělanosti.

Vhodnost geometrie pro uvedení do vzdělanosti plynula z toho, že se zde snadno nabízí možnost vhledu do zcela jiného než běžně zkušenostního světa. Vzdělavce je přece ten, kdo se umí podívat i jinak, kdo dovede vstupovat do různých světů. Učí se různým jazykům a učí se i příkladům zvláštních světů myšlení, např. geometrii. (Tyto kontexty „geometrického názoru“ vykládá P. Vopěnka.) Řada dalších věd představuje podobné možnosti: možnosti otevřít názor, otevřít překvapivý a přesný pohled.

Jiná situace však nastane, pokud bych chtěl všechny tyto možnosti názorů nebo vhledů založit na vhledu jediném. Tím jsme se už zabývali. Dalším problémem však je, že ve škole, a to zvláště na nižších stupních, většinou nejde o otevření vhledu. Je alarmující, jak velká část absolventů základní školy do geometrického světa nevstoupila. A nejen do geometrického. Je na místě obava, že do žádného, že pouze plnili stanovené úkoly. Proč je tedy trápit s něčím, co „k ničemu není“?

Geometrie, kterou jsme si vzali za příklad, je věda bezpochyby užitečná. Ale její zařazení do základní školy nesouvisí jenom s její užitečností jakožto vědou. To ale nechápe nejen většina žáků, ale často i pedagogů.

Nepochopený příklad otevření vhledu je nebezpečný. Vytváří iluze. Především iluze o moci vědy. Právě Platón, který dal zrovna geometrii tak výsostné místo ve vzdělání, se jasně vyslovil i o striktních mezích všech formálních příkladů a nauk.

Slavné podobenství o úsečce přesně popisuje vztahy mezi různými způsoby jsoucnosti.² Představme si úsečku rozdělenou na dva díly. Levý díl bude

²Platón, Ústava, p. 509 D–510; česky: Praha 1921, str. 247 n.

odpovídat všemu vnímatelnému, bude to vnímatelný (*aisthétos*) díl. Pravý díl bude odpovídat tomu, co je myslitelné (*noétos*). Zde se teď budeme zabývat už jen touto pravou částí.

Podle zjednodušujících výkladů bychom si mohli myslet, že všechno myslitelné se týká idejí. Platón ale tento myslitelný úsek dál dělí na dvě části. V jeho levé polovině, tedy směrem k méně skutečnému, zůstane oblast všech geometrických, logických i jiných formálních aktů mysli. Teprve vpravo od této oblasti, tedy směrem „skutečnějším“, je oblast pravých idejí. Teprve tam jsou skutečná jsoucna, jejichž původ je v mimojsoucím Dobru a skrze něj se lze k ideji dobra vztahovat.

Všechny ty trojúhelníky, klady a zápory a podobné jsou čímsi odvozeným a jsou jen pomůckou. K těmto formálním jsoucnům se mysl vztahuje jen jako *dianoia*, což Ficino překládá jako *cogitatio*,³ ale česky to je jednoznačně „rozum“. Teprve ke skutečným idejím vpravo od nich se mysl vztahuje jakožto mysl, *nús*, což zde Ficino přeložil jako *intelligentia*.

Formální akty mysli skrze zkoumající rozum dostaly ve vzdělání své místo jako průpravné cvičení. Pak se staly samoučelnými, neboť byla opuštěna filosofičnost vzdělání. Dostatečně se proto zdůvodňují jako užitečné, což opravdu jsou; ale toto hledisko užitečnosti mění jejich roli ve vzdělání i způsob jejich školního výkladu.

Paměť a učení

Archaické vyučování bylo v podstatě ukládáním do paměti žáka. Starý význam řeckého slovesa *didaskalein*, „vyučovat“ je „předávat díky opakování“. Výchova je zasvěcením a vyučování je tou její částí, která formuje paměť žáka do tvaru sourodého s onou společně sdílenou mýtopoetickou zkušeností, do které je člověk iniciován. Zdaleka nejde jen o nějaký užitek ze všech těch jednotlivostí, které se má žák naučit z paměti. Zformování paměti je zformováním určitého způsobu vztahu k bytí. Řekové např. znali z paměti především pasáže homérských eposů, některé hymny k bohům a zasvěcení ještě i mysterijní výroky. Vše to vytváří příležitost k zažehnutí určitého typu mýtopoetické zkušenosti a vytváří to také příležitost ke sdílení společné řeči. Sdílení řeči v jejích mýtopoetických hlubinách je předpokladem k možnosti „domluvit se“, i pokud jde o věci všední a jednotlivé.

Osvícenci řecké klasické doby přišli s novým pojetím vzdělání. Sofisté se pokusili založit vzdělání na rétorice, dialektice a užitečných vědomostech (např. Ísokratova významná athénská škola na počátku 4. století našeho letopočtu). Platón se pokusil založit vzdělání na dialektice a náhledu — a toto obojí pojal jako způsoby péče o duši. Filosofický vhled se už od časů Hérakleitových a Parmenidových nespokojoval s pouhým opakováním vyučovaného.

³Platonis philosophi quae exstant greace ad ed. H. Stephani. . . cum M. Ficini interpretatione, Bipontiae 1785, Vol. VII., p. 121 n.

Vždyť to, co sám nenahlédnu, je pořád jenom míněním (byť třeba správným) — a tedy i možností předsudku. Přesto je praktické vyučování na nižších úrovních ještě velmi dlouho vedeno právě opakováním („opakování je matka moudrosti“), učením se z paměti.

Učení se z paměti převládá ještě v raném novověku. Jeho jádrem byl „katechismus“, čili vyprázdněná podoba pozdně antických křesťanských mystagogií. Dokonce i studium jazyků je založeno na učení se z paměti. Teprve matematické a filosofické vzdělání se pokouší zažehnout vhléd, názor (zatímco např. nižší „počty“ se učí z paměti do nedávné doby). Proti nevhodným užitím takového vyučování především v oblasti jazykové i katechetické vystoupil J. A. Komenský, který se pokusil založit tuto výuku alespoň zčásti na možnosti vhledu.

Moderní školství zdánlivě omezilo roli paměti při vyučování, zdánlivě ve prospěch vhledu, pochopení. Žáci se toho údajně učí méně nazpaměť a více toho mají nahlédnout, pochopit a „umět“ s tím pracovat. V praxi to má ale řadu háčeků, z nichž si všimneme dvou: malé odpovědnosti vůči formování paměti a malé schopnosti skutečně zažehnout náhled. Z těchto dvou vad moderního školství pak plyne celá řada následků.

Člověk je do určité míry určen tím, co má ve své paměti k dispozici. Paměť je totiž dispozicí naší mysli, tkádlá možnosti řeči i způsob vnímání — vnitřního zakoušení a dokonce i smyslového vnímání. Pro co mám v paměti myšlenkové analogie (ať už jakkoliv získané), to je přístupné vědomí. Před zkušenostmi, pro které neznám žádné analogie, stojím jako před nenadálými projevy nevědomí do jevové oblasti. Proto si jich buď vlivem autocenzury ani nevšímnu, nebo jsem v nebezpečí, že jim budu vydán všanc jako chaotickým nevědomým silám. Nemám-li v paměti možnosti alternativ vnímání nebo řešení něčeho, pak jsem v pokušení podlehnout předsudku, že daná věc se má tak, jak mi právě někdo řekl. Skutečně lze pozorovat, že lidé současnosti jsou mnohem podstatněji určeni pamětí komerční kultury, zvláště televizní, než pamětí školního vzdělání. Možná je už sama obrovská úspěšnost komerční kultury akčních filmů nebo televizních seriálů založena nedostatečně bohatou nabídkou naší kulturní paměti. Paměť založená školní kulturou nedává dostatek příležitostí k chápání zkušenosti a k vyjadřování vnitřních tužeb, a proto si lidé dotvářejí paměť komerční kulturou. Ta dnes pro většinu lidí zakládá vzory chápání a jednání i možnost vzájemné komunikace. Jde o jakýsi lidový návrat k mýtu, ovšem často v podobě pseudomýtu. Pseudomýtus nestaví člověka před nárok proměny, před nárok zápasu o bytí, není otevřen filosofickému vhledu a odpovědnosti.

Moderní pojetí vzdělání zdánlivě apeluje na náhled, díky kterému si toho tak mnoho pamatovat nemusím, protože si to buď odvodím, nebo vím, kde ten či onen údaj spolehlivě naleznou. Práce s literaturou v knihovnách — a nyní i s databázemi — je přece samozřejmostí vzdělance, která mu šetří paměť. Předpokladem funkčnosti takového přístupu je ovšem zažehnutí náhledu, díky němuž může být i tento způsob intelektuální práce smysluplný.

Předpokladem toho, aby takto založená vzdělanost nebyla pouze virtuální, ale byla skutečně vzdělaností, je, že alespoň nějak rozumíme svému bytí, díky propojení své paměti se schopností vhledu.

Právě to je ovšem největší úskalí moderního školství. Mnoho z toho, co je vydáváno za záležitosti náhledu, se děti v praxi učí z paměti. Příkladem může být třeba většinou jen zdánlivě úspěšný zápas žáků s geometrií, kterou se často spíše „naučí“ než pochopí. Ještě křiklavějším případem pokusu o to, jak pamětné učení nahradit náhledem i v oblasti „počtů“, která byla velmi dlouho doménou paměti, bylo zavedení množinové „matematiky“ v nejnižších třídách. Kromě dětí, které jsou geniální nebo alespoň disponované k formálnímu myšlenkovým aktům typu Platónovy *dianoia*, to mohou žáci zvládnout jen zvýšeným úsilím paměti. Musí si toho totiž zapamatovat mnohem více (např. jak dešifrovat a pak vyplňovat obrázky a schémata v pracovním sešitě), než kolik je toho potřeba k základním „počtům“ z paměti. Může se jim to sice později zúročit, např. ve schopnosti dešifrovat učebnice na vyšších stupních škol nebo ve schopnosti orientovat se v nejrůznějších formulářích a dotaznících, se kterými se v životě potkají.

Toto je jen jeden křiklavý příklad z mnoha možných příkladů méně nápadných. Společným jmenovatelem je proklamovaný vzhled, který je v praxi nahrazen náročným paměťovým zvládnutím nějakých formalit. Je to vlastně iniciace do byrokratického myšlení — tedy cosi funkčního a možná i potřebného, ale zcela protikladného vůči bytostnému určení výchovy a vzdělání. Prodělává-li takovéto školení např. dospělý student ekonomie nebo práva, ví o tom, že to je jen jeden z pohledů na svět, pohled vedený určitou funkcí. Prodělává-li však takovéto školení dítě nebo dospívající, je pro něj iniciací do byrokratického způsobu života, naštěstí iniciací příliš náročnou, než aby ji většina žáků skutečně prodělala. Ti neúspěšní si sice mohou uchovat přirozené vnímání zkušenosti, ale jejich šance pro to je také malá. Následkem své neúspěšnosti totiž většinou nemají přístup k žádné vzdělanosti a nezbyvá jim než pseudomýtus komerční kultury.

Jiným příkladem rozpojení paměti a vhledu ve školství je třeba běžná výuka dějepisu, nesouvisející s ostatní lidskou zkušeností. Když například paní učitelka prohlásí, že ji nezajímá, co kdo viděl na vlastní oči, co slyšel, co přečetl, ale že se žák má naučit to, co má nadiktováno v sešitě a napsáno v učebnici. Pro chápavé dítě to je paradoxně dobrá škola: včas pochopí, že znalost spojená s vhladem a souvislou zkušeností nebývá tak často spojena s úspěchem; že úspěchu se nejsnadněji dosáhne fragmentizací a důrazem na vše neosobní. Dítě, které má slabší předpoklady, si tím ale v lepším případě dějepis znechutí a v horším případě si bude myslet, že dějiny díky učebnici pochopilo.

Pokud by školství mělo opustit pojetí filosofie a vědy jako negace mýtu a dát příležitost k logizaci dětské mýtopoetické zkušenosti filosofii i vědou, pak by muselo dát náležité místo nejen příležitosti ke vhladu, ale i paměti. Zvláště menším dětem je paměť tou silou, která buduje rostoucí schopnost mysli.

Tvarem toho, co takto vybuduje, pak kulturní paměť spolurozhoduje o možnostech náhledů, které může učinit dospívající nebo dospělý. Bylo by však třeba přijmout vědomou odpovědnost za to, co se děti ve škole učí zpaměti; odpovědnost podobnou té, s jakou rodiče pečují o to, co menší děti jedí, čím se prostě živí, co je příležitostí jejich růstu. Zdroje kulturní paměti musí být dostatečně bohaté i dostatečně pluralitní. Mají přece budovat příležitost k zažehnutí různých podob vědomí v různé budoucnosti dospělých lidí.

Takto lze např. rozumět i těm místům Platónových zákonů, kde Platón navrhuje výběr mýtů, které jsou vhodné pro výchovu — pokud tomu nechceme rozumět fundamentalisticky jako návodu k totalitní ideologii. Nová totalitní ideologie může být dnes téměř celosvětově založena i nepoliticky a nenábožensky, a to právě nevhodným výběrem témat k pamětnému učení. Pokud je základem kulturní paměti systém simulace náhledů, pak z takto formovaného vědomí jen velmi vzácně vzejde plamen autentického poznání, které vnímá bohatství zkušenosti a některé její části dokáže logizovat. Je to podobné, jako kdybychom chtěli děti živit ne jídlem, ale technologickými normami pro hygienické školní stravování. Navíc i sžití s určitým vědním oborem, disciplínou, předpokládá určité zformování (disciplínu) paměti.

Kumulativní pojetí poznání

Představa o možnosti postupně na sebe vrstvit poznatky je typická pro popularizaci vědy i pro školní pojetí vědy. Souvisí to s pedagogickou snahou o postupné budování a rozvíjení poznatků. Bylo by přece velmi problematické něco vyučovat (nebo i učit se) s myšlenkou, že se to později, třeba už o ročník výše, ukáže být nepodstatným. Souvisí to i s nejčastější nefilosofickou představou o vývoji vědy, s představou, která je založena na osvícenecké myšlence pokroku. Věda prý postupně poznává dosud nepoznané, zpřesňuje dosavadní poznání, ukazuje dosud poznané zákonitosti jako zvláštní případy nově objevených zákonitostí obecnějších.

Školní vzdělání postupuje podle této představy, a navíc občas i s jakýmsi výhledem, neboť učitel (nebo alespoň autor osnov nebo studijních plánů) přece zná už i téměř současný stav vědy v dané otázce. Tento stav je ale příliš náročný, takže se pro školní potřebu musí zjednodušit. Vracet se k historickým jednodušším podobám by však mohlo být zavádějící, tím spíše, pokud bychom je opravdu znali. Narušilo by to totiž představu o kumulativnosti poznání. Proto se dějiny vědy ve škole zásadně retušují podle „současných poznatků“. Tím se v žácích prohlubuje dojem, že se učí cosi, co lze kumulovat, neboť je to sice konečné, ale neproblematické. Tím je vytvářeno i určité vědomí o povaze skutečnosti.

Každý poctivý historik vědy nebo filosof zabývající se vědou ovšem ví, že celá věc je podstatně složitější. Převratné dílo T. Kuhna⁴ přesvědčivě ukázalo

⁴T. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolution*, Univ. of Chicago Press 1962; podle referencí Z. Neubauera.

neudržitelnost představy o kumulativnosti poznatků.⁵ Platnost vědecké teorie je spojena s určitým pojetím skutečnosti. Vzájemný zápas různých vědeckých teorií a někdy i oborů je současně filosofickým zápasem o způsob vztahu k bytí a lidským zápasem o prioritu určitého typu hodnot nebo hodnotících měřítek.

V prostředí universitní vzdělanosti jsou tyto problémy snad řešitelné lidskou i odbornou poctivostí a otevřeností představitelů vědy, mezioborovými studii a rolí filosofie. Na nižších stupních vzdělání patrně nezbývá, než aby alespoň škola z bezradnosti nevytvořila nevědomou představu o jediné skutečně vědecké vědě poznávající postupně jedinou skutečně skutečnou podstatu světa. Škola by neměla předstírat, že žákům sděluje, „jak to je“, nýbrž měla by je uvádět alespoň do několika příkladů možností poznání. Především by však vzdělání mělo kultivovat přirozenou životní zkušenost a představovat nabídky k jejímu bohatšímu prožívání i popisu.

Největším nebezpečím školní vzdělanosti je oddělení žáků od přirozenosti (*fysis*) — jak od jejich vlastního lidství, tak od zkušenostní povahy přírody (*fysis*).⁶ Žádná přirozenost není totiž převoditelná na zřetězitelný soubor poznatků a každý takový pokus vede k její „denaturaci“. Denaturace lidské přirozenosti je největším nebezpečím evropského typu školství (včetně a tím spíše typu amerického). S ní souvisí denaturace společnosti a denaturace světa. „Naturistická“ hnutí svými nekulturními reakcemi nemohou vykompenzovat nekulturnost našeho pseudovzdělání. Náprava může přijít zase jen od vzdělanosti, i když je otázka, zda od školní.

Metodický přístup a jeho meze

Kumulativní pojetí poznání předpokládá kontinuitu vědecké metody nebo alespoň kontinuitu v proměnách metod. Kumulativní pojetí poznatků ve školním vyučování je samo již určitou pedagogickou metodou výkladu a utřídění látky. V moderním myšlení hraje metodologie obrovskou roli. V pedagogice se tato role metodologického myšlení projevuje stanovováním výchovných a vzdělávacích cílů a vypracováváním metod jakožto prostředků, které k těmto cílům spolehlivě vedou. Extrémním příkladem jsou „metodické pokyny“. Schopný vědec se však pozná i podle toho, že si sám koncipuje metodu své vědecké práce a že také ví o praktických mezích této metody. Nemá rád, když mu nějaký metodolog mluví do jeho práce, které přece rozumí spíše on sám než onen metodolog. Filosof může vést s vědcem dialog a může i zpochybňovat řadu předpokladů jeho práce, ale nemůže mu radit, jak má pracovat. Podobně jako s vědcem se to má s učitelem. Dobrý učitel nečeká na metodické pokyny.

Nepodkopává si těmito úvahami filosofie výchovy svůj vlastní prostor myšlení i činnosti? Vždyť jedním z jejich důsledků je to, že filosofie nemá učitelům

⁵Podrobněji o tomto problému viz: Z. Neubauer, *Cesta za smyslem bytí a poznání*, sborník VTS, Praha 1988.

⁶Podrobně viz: Z. K., *Filosofie živé přírody*, Praha 1994.

radit. Jenže pokud je filosofie výchovy skutečně filosofií, umí rozlišit mezi nadřazeným rádcovstvím a „uměním porady“, tedy schopností vytvořit prostor k dialogu, ve kterém se mohou ukázat dosud netušené dimenze běžných problémů.⁷

Metodologický přístup je typický pro technologicky pojímané činnosti, ať už praktické nebo teoretické. V řadě jednotlivých případů má technologické vyústění metodologického přístupu velmi dobré důvody, např. při sériové výrobě. Obecně vzato všude tam, kde jde o to, aby samo dodržení postupu zajistilo očekávaný výsledek. Aby výsledek nebyl ohrožován vadami, odchylkami nebo momentálními dispozicemi všech zúčastněných výrobců, nástrojů i materiálů. K dosažení takových výsledků je nutno stanovit náležitý postup, tolerované odchylky a alternativy pro případ překročení propočtené tolerance. Krajiní alternativou je odpad, v ideálním případě recyklovatelný.

Školní vzdělání potřebuje také jakousi nezávislost na okamžitých dispozicích učitele i žáků. Potřebuje nějakou nahraditelnost učitelů. Potřebuje jakousi představu „normálního“ žáka a nějaké alternativy pro žáky příliš odlišné. To je zcela neironické konstatování, vyplývající z toho, že školství je rozsáhlou úředně spravovanou institucí. Smyslem existence této instituce je však (nebo aspoň má být) vzdělání.

Vzdělávání je však činností riskantní. Na zažehnutí odpovědného vztahu k bytí není žádný recept, nelze jej zajistit žádnou technologií. Sám odpovědný a vědomý vztah k bytí je totiž riskantní a riskantní je i sám život.

Školní vzdělání se snaží proti chaotické stránce života zajistit podobně, jako se i v jiných oblastech lidé pojišťují proti nepředvídatelným případům. Proto může mít smysl, když uvnitř vzdělání nacházíme oblasti, které se pokoušíme metodicky zvládnout — a tak se jaksí pojistit. Dosahujeme tím toho, že škola přinese alespoň nějaký užitek i v případě, že se ona sama nebo žák minou se smyslem celé vzdělávací akce.

Pokud však toto metodické pojištění přeženeme nebo je dokonce začneme považovat za cíl výchovy, pak se dostáváme do podobné situace, jako kdybychom většinu života trávil jednáními s pojišťovny v naději, že si díky dokonalému pojištění můžeme života bezpečně užít.

V pozdní antice byl výraz *hoi technologi* užíván jako nadávka pro ty mosenky zaměřené církevní učitele, kteří nadužívali nebo zneužívali dialektiku. Technologická metodika byla v souladu s varováními Platónova dialogu *Filébos* považována za „špatné umění“, „ošklivou výrobu“ — řecky: *kakotechnia*.⁸

Pro novověké myšlení je pak metodický přístup přímo typický, počínaje Descartovým „objevem metody“. Z metodického přístupu vzešla většina velikosti i většina potíží novověkého světa.

⁷Viz pseudoplatónský dialog *Ledňáček*. Jeho český překlad od F. Novotného je v: Platon, *Epinomis*, Praha 1942, str. 193.

⁸J. M. Szymusiak, *Grzegorz Teolog*, Poznaň 1965, p. 63.

Četní současní myslitelé však ukazují meze metodického přístupu,⁹ neboť každá metoda předpokládá určité pojetí bytí jsoucna, které je pak artefaktem jejích výsledků — a které nejsme nijak oprávněni extrapolovat mimo původně míněné téma zkoumání nebo činnosti.

Nechce-li se výchova obrátit ve svůj opak, nemůže se spoléhat na návody. Seznámení se s několika různými metodami je velmi prospěšné, neboť rozšiřuje prostor porady. Sázka na kteroukoliv metodu je však sázkou na určité vnímání zkušenosti bytí, což v drtivé většině případů nebývá reflektováno. Sama metodičnost postupu je dokonce sázkou na to, že to, co právě dělám, je jednoznačné, že každá odchylka je pouze chybou. Projekce takového předpokladu do školního vzdělání poškozují učitele i žáky v jejich lidství.

⁹P. K. Feyerabend, *Against Method*, London 1975 (v referenci J. Prokopiuka); viz Feyerabend, *Realizmus a historicita poznania v: Za zrkadlom moderny*, Bratislava 1991, str. 171 n.

Informace, kvalifikace, příprava pro život

Metodické pojetí výchovy otevírá cestu k záměně vzdělání za kvalifikaci, a to ještě za určitou, specificky pozdně novověkou podobu kvalifikace, která je pak pochopena jako „příprava pro život“.

Latinské sloveso *informare* znamená původně „utvářet“, „vzdělávat“ — a v tomto smyslu tedy „formovat“. Podstatné jméno *informatio* značí původně „obrys“ (a je tedy významovým ekvivalentem řeckého výrazu *eidos*, blízkého latinskému pojmu *idea*, byť latinské slovo *forma* souvisí i s řeckým *morfé*, „tvar“). Postupně však *informatio* přibírá i významy „výklad“ nebo „poučení“; tedy to, co umožní rozpoznat obrys, co navodí náležitou představu.

Ve 20. století se význam slova „informace“ rychle technizuje. Zakladatel moderní kybernetiky N. Wiener zavádí ve 20. letech definici kybernetického pojmu „informace“, kterou později precizuje C. E. Shannon („Shannonův teorém“), a to z hlediska formálních i technických problémů odlišení informace od šumu.

Teorie i praxe výchovy trpí nikoliv díky epochálním objevům Wienera a Shannona, ale díky nereflektovanému směřování původního, v přirozeném jazyce zakotveného výrazu *informatio* s technicky zaměřeným a formálně ustaveným pojmem „informace“. S tímto směřováním souvisí i řada dalších problémů, zvláště problémy s odpovědností rozhodování při „neúplných informacích“ nebo nepochopení možností a role kybernetiky i možností aplikací kybernetických strojů.

Informatio původně skutečně bytostně souvisí se vzděláním a výchovou. Je to jedno ze synonym pro „vzdělání“, nabývání vnitřního tvaru i vnějších dovedností a znalostí.

Jakožto znalost vede *informatio* ke zkvalitnění schopnosti vykonávat určitou činnost. To je pak vystiženo novodobým termínem „kvalifikace“, čili nabývání kvality, „činění kvalitním“. Vedle neexistence přirozeně latinského slova „*qualificatio*“ je zajímavé i to, že už latinské slovo *qualitas* (kvalita) je novotvar utvořený podle řeckého filosofického pojmu *poiotés* (Aristotelovy kategorie) od zájmena *qualis* (jaký?, nějaký), analogicky řeckému utvoření pojmu *poiotés* od zájmena *poios*.

Kvalifikací se ovšem v novověku původně myslí řemeslná dovednost, včetně třeba dovednosti učit. Takováto „kvalifikace“ se získává sdílením prostředí, sžitím se s jeho podmínkami, nároky a příležitostmi, „odkukáním“ — a jen zčásti také poučováním. Teprve vytržením kvalifikace z dílen a jiných prostředí do škol se kvalifikace stává výsledkem poučení, tedy nejen vnitřním utvořením, ale spíše získáním „informace“ v technickém smyslu tohoto slova. Kvalifikace učitelů se sice odehrává opět ve škole, ale ve zvláštní „škole o škole“.

Proměna kvalifikace proměňuje roli paměti žáka nebo adepta. Jeho paměť už není ani tolik utvářena jako spíše naplňována „potřebnými informacemi“. Paměť je nyní míněna jako jakási nádrž na ukládání a znovuvy-

hledávání informací, které jsou v dané kultuře potřebné pro znalost daného oboru. Při takovém pojetí informace a paměti je ovšem plně na místě umístit tuto paměť a tyto informace mimo tělo a mysl učedníka, totiž do knihovny nebo databanky. Tím je posunuto i pojetí „knižního vzdělání“, totiž směrem k získávání a poddržování informací, uložených jinak na vnějších médiích — původně papírových, pak občas fotografických, nyní stále více magnetických.

Schopnost pracovat s vnějšími pomůckami paměti patřila vždy k základním atributům vzdělance, počínaje schopností číst a psát a konče orientací v literatuře. To vše se ale posouvá technizací pojmu informace a konfuzí tohoto pojetí informace s pojetím přirozeným. Technizací pojmu informace je také dovršena kvalifikace v technologii a tím i nebezpečí technologizace vzdělání. Problémem není ani tak převaha technických oborů v soudobém vzdělání, jako spíše technologizace vzdělání jako takového.

Snad nejlépe je to ilustrováno pojmem „výchovně vzdělávací proces“. Tento pojem má své opodstatnění v původních významech slov, která jej tvoří. Často je však s tímto pojmem zacházeno tak, jako kdyby v něm ono slovo „proces“ mělo stejný význam jako v pojmu „technologický proces“.

Od soudobého školství se už dávno neočekává jenom vzdělání (nebo dokonce: neočekává se od něj vzdělání v původním smyslu slova), ale především udílení takové kvalifikace, která je potřebná pro technickou a byrokratickou stránku chodu společnosti — a která se navíc dá testovat a ověřovat. Takový proces však není „přípravou pro život“, ale pouze přípravou pro určitou stránku života, která je momentálně potřebná, avšak nepříliš životná. Původní pojetí vzdělání není míněno jenom „pro život“ — navíc i vzdělání pro život by mělo vypadat jinak, mělo by být otevřeno něčemu skutečně živému.

Za této situace nemůže být úkolem vzdělanců ve škole nic víc, než pokusit se uchovat příležitost pro vzdělání; pokusit se vytvořit uvnitř technokraticky a byrokraticky zacílené školy také prostor pro bytostné vzdělání. Technokraté a byrokraté by měli pochopit, že vzdělanci nevyjadřují tuto touhu jen tak ze své libovůle nebo z přílišné zakotvenosti ve starých tradicích. Bez bytostného vzdělání, alespoň nějakého a alespoň části populace, není totiž technický a úřední chod společnosti trvale možný jako chod společnosti lidské. Navíc je „právo na vzdělání“ také součástí „lidských práv“.

Patří-li k lidské přirozenosti potřeba bytostného vzdělání, nelze pod názvem „vzdělání“ nabízet pouze instruktáž ve schopnostech manipulace. Dlouhodobé působení takových nápodob vzdělání, deklarovaných jako vzdělání pro lidi, by totiž mohlo vést k proměně lidí příštích generací v nápodoby lidí. Lze důvěřovat, že takovému totalitnímu pokusu by se lidská přirozenost vzeprěla. Každá bouře provázející revoltu však představuje nebezpečí pro kontinuitu vzdělanosti.

Proměny iniciace a psychagogie

Archaická iniciace do sdílených mýtů se proměnila nejprve v pokus o uvedení do filosofie a pak i v křesťanskou katechesi, která původně souvisela s přípravou na křest. Novověkou podobou iniciace je školní vzdělání, jak to dobře dokumentuje jak důraz na samo slovo „vzdělání“ v 18. a 19. století, tak třeba slovo „maturita“, „zkouška dospělosti“. Tato novověká podoba iniciace je založena metodickým pojetím výchovy a vzdělání, stejně jako metodickým pojetím vědeckého poznání — a je také založena pojetím filosofie a vědy jako protikladu mýtu, negace mýtu. Jako kdyby *educatio*, „vyvedení“ bylo vyvedením z mýtu do jasu vědecké metody, z chaotičnosti subjektivních prožitků do jasu objektivity. Tak je v novověku rozuměno často i Platónovu podobenství o jeskyni. Do čeho však školní vzdělání mladé lidi skutečně iniciuje? Je tato iniciace dostatečně hluboká? Co legitimuje školu nebo učitele k roli vůdce pohybu duše, k roli psychagogické, když je tato psychagogie protikladem mystagogie?

Škola nabízí hned dvojí zasvěcení: pokouší se iniciovat autochtonní lidské vědomí a současně nabízí určitou kvalifikaci. Otázkou není jen to, která z těchto dvou iniciací je pro duše (životní pohyby) současných lidí potřebnější, ale také to, zda mohou být tyto dvě iniciace navzájem sourodé a zda vůbec poskytují rámec představ potřebný pro zvyšlovňování životních pocitů, pro kulturnost lidského života.

Zásadní pochybnost o tom je totiž vyvolávána zkušeností, že dospívajícími je tato školní iniciace často vnímána jako cosi cizorodého a že oni sami nevědomě hledají jiné formy iniciace. Tato nevědomá touha po jiné iniciaci se projevuje mnoha způsoby: šířením bizarních náboženských forem mezi mládeží, akcentací mýticky prožívaných idolů, chápáním pohlavního života jako skutečné iniciace, důrazem na prakticky účinné znaky dospělého světa (např. řidičský průkaz).

To vše nám jako pedagogům nedává nejlepší vysvědčení. Nemá ovšem cenu naříkat nad „zkaženost mravů mládeže“ — to je pokušením každé generace pedagogů. Spíše je třeba se ptát, neozývá-li se v oněch naléhavě vyhledávaných „mimoškolních“ iniciacích lidská přirozenost, která tím reaguje na přílišnou vzdálenost naší kultury od naší přirozenosti a na neadekvátnost postupů, které se snaží tuto vzdálenost překonávat.

Takováto reakce přece nemůže být jiná než „méně kulturní“. Hlasem zdeptávané přirozenosti není přece rajská nevinnost, ale chaotický proud, který se snaží prodrat mimo vytýčené břehy nebo přes ně. Nehledají mladí vyznavači fundamentalistických nebo extatických náboženství něco, co jim nedala naše kultura? Jak mohou vědět, že hledají na špatné adrese? Není např. přehnaný důraz na sex hlasem, který ukazuje nepřípadnost těch podob vědomí, které se škola pokouší spíše implantovat než zažehnout? Není iniciační hodnota řidičského průkazu vlastně výsměchem, který nastavuje zrcadlo naší civilizaci tím, že s drzou upřímností ukazuje, co je pro tuto dospělou kulturu žitou hodnotou? Kdo převezme psychagogickou roli po skončení posledního stupně školy? Co jej k tomu bude legitimovat?

Tyto otázky opět směřují do oblasti, kterou lze s velkými rozpaky z možných nedorozumění nazvat oblastí náboženskou; totiž ve smyslu zdrojů úžasu, zdrojů úcty a vztahů. Úkol filosofie výchovy zde přerůstá v úkol orientovat se v naší kultuře, která je propletením ateismu i církevního křesťanství, dědictví filosofie i technokratické a byrokratické praxe. V úkol nabídnout této společnosti duchovní vedení směřující k zažehnutí vědomí apelem na zřejmost a vnitřní zkušenost — a ne dovoláváním se legality předpisů. Snad je to úkol duchovního vedení oproštěného od garance moci.¹⁰

¹⁰Podrobnější výklad problematiky duchovního vedení viz: Z. K., Péče o životní pohyb, v: Prostor č. 25, 1993, str. 47.

Soudobé výzvy výchově

Filosofie výchovy by měla vzít vážně soudobé filosofické i vědecké myšlení a neuzavírat se do těch myšlenkových schémat pozdního 19. století, které pedagogika při svém tehdejší rozchodu s filosofií zdělila po filosofii oné doby. Kromě proměn vědy artikuluje filosofie posledních desetiletí také a především změnu lidského vědomí a proměnu vztahů ve společnosti; proměnu lidských tužeb i způsobů, kterými jsou tyto tužby vyslovovány a hledány.

„Pokusem o filosofické shrnutí naší současnosti jako postmoderní doby je kniha Jean-Françoise Lyotarda, nazvaná *La condition postmoderne* (Postmoderní situace). Co je tedy podle Lyotarda charakteristické pro naši současnost? To, že tradiční prostředky našeho myšlení naprosto nepostačují k tomu, abychom tuto situaci mohli pochopit.“¹

Soudobé myšlení, věrno pocitům, které se snaží vyslovovat, porušuje tradiční kánony, především kánony novověké. Proto se jeví jako výraz rozpolcenosti: vysmívá se myšlenkám pokroku, ale samo jí je ještě prostoupeno; dovršuje tradiční skepsi, ale nebere ji příliš vážně; vybočuje z tradiční mravnosti, ale občas také hledá něco poctivějšího než pokryteckou morálku; rozbíjí vžitě představy o kráse, ale občas krásu až tragicky hledá; odklání se od tradičních forem náboženství a úcty, ale občas je schopno žasnout nad něčím dosud pomíjeným; všímá si mnohého z toho, co bylo dosud okrajové.

Jakkoliv bychom byli nakloněni vnímat možnosti a smysl těchto proměn pozitivně, nemůžeme nevidět, že staví výchovu do obtížné situace. Výchova je přece kromě jiného (a kromě nového) také prodlužováním kulturní tradice. Z jakých pozic je možná výchova k něčemu jinému než k tradičnímu, když ani to nové není kým výsledkem žádného programu, žádného plánu ani žádné utopie; když se zde pouze „objevuje“? Výchova také předpokládá možnost porozumění, sdílení čehosi lidského, v čem si rozumíme, i když to třeba většinou neumíme vyslovit.

Jsou však tyto úkoly pro výchovu vskutku tak nezvyklé? Není to vlastně analogie toho, co každá výchova nějak dělá, když asistuje postupnému probouzení vědomí dítěte? Nejeví se tyto úkoly jako tak nezvyklé pouze z té pozice, ze které jsou děti a dospívající inertním materiálem „výchovně vzdělávacího procesu“? Neznamená nová úroveň problémů, se kterými se výchova potýká, jen nárok na to, aby se z technologie, v níž se deformovala, stala opět filosofií a lidskou iniciací?

Některé aspekty současného myšlení a cítění se snad vysvětlit a pochopit dají. Lze pro ně nalézt pojmové vztahy, skrze které se mohou vyslovit v ro-

¹M. Petříček, Úvod do (současné) filosofie, Praha 1991, Herrmann a synové, str. 89.

zumné řeči a tím kulturně uvolnit své vnitřní tenze. Filosofii výchovy zde může významně pomoci soudobá hermeneutika a filosofie řeči (a možná i hlubinná psychologie).

Chceme se pokusit poukázat na několik takových témat důležitých pro filosofii výchovy, která navíc mají své velmi tradiční — totiž přednovověké až archaické — filosofické analogie.

Hermeneutika a touha po smyslu

Úkolem výchovy je péče o vztahy smyslu i péče o řeč. Pokud převedeme smysl na ukazatelný účel, bytí na základní jsoucno a řeč na prostředek dorozumívání, pak jsme v tradičním metafyzickém myšlení. To může mít mnoho podob: od theologicky orientované staré metafyziky po scientisticky zaměřenou filosofii nebo až po nevyslovované předpoklady funkce technokracie a byrokracie. Filosofická schopnost tázání i odpovědnost výchovy však umožňují hledat základnější vztahy poznání a života k bytí. Umožňují mluvit o smyslu nej-různějších vztahů bez metafyzických pomůcek. Umožňují vstoupit do vztahů řeči. Takové hledání se zříká hierarchizace jsoucích věcí i hierarchizace témat našeho myšlení nebo naší kultury.

„To jedno moudré —
vědět, že důmysl, byt' kterýkoliv,
všechno řídí skrze vše.“

*Hen to sofon
epistasthai gnómen, hoteé,
kybernésai panta dia pantón.²*

Hérakleitovi je „důmysl“, *gnómé* nárokem ve vztahu moudrosti. Tento nárok, který je v každém vztahu, „řídí“ — a to „všechno skrze vše“, nehierarchicky. Toto vědět je moudré, „jedno“: nikoliv ve významu nějaké jedné základní úrovně popisu, na kterou by bylo všechno převoditelné — ale je to jedna moudrost schopnosti vztahů. „Jedno“ není ani nějakým vrcholem pyramidy všeho jsoucího. Neřídí silou. Toto „jedno“, tato „moudrost“ spočívá jen v tom „vědět že“, v aktu vědomí, ve vědomém vztahu. Toto „vědět že“ řídí všechno skrze všechny vztahy ve všem. „Řídí“ (*kybernésai*) tak, že k tomu nepotřebuje aktivně působit. To je archaický (předtechnický) význam „kybernetiky“, odvozený od důvtipu kormidelníka ve srovnání s námahou veslařů.

Vše je založeno bytostnými vztahy, vztahy existenčního zápasu, vznikání a zanikání. To je povaha bytí všeho, co jest — ona půjčka na oplátku vůči všemu ostatnímu. Orientovanost k bytí, to je schopnost vstupovat do těchto vztahů i schopnost uvědomovat si své bytostné vztahy. Pokud budeme této orientovanosti ve shodě s pojmovou tradicí říkat „smysl“, pak ale nemůžeme smysl odkazovat na žádný ukazatelný účel. Smysl je pak orientovaností k „probuzení“, k vědomému prožívání, které je schopno onoho „pozastavení“, „pozdržení“, které je díky vědomí schopno kultury, a tedy i výchovy.

Toto „probuzení“ je záležitostí „zažehnutí vědomí“ (*hafé*), zkulturnovaného „zápalu“. Nelze je odnikud zvenčí řídit. Proto výchově nezbývá než pečovat o předpoklady vědomé mysli a pozorně vnímat její projevy, aby je mohla pěstovat; totiž nabízet jim kulturnost jimi samotnými nárokovanou.

²Hérakleitos, zlomek B 41 z Diogena Laertia v rukopisném čtení.

Zaslechnout tento nárok vlastní kulturnosti bývá velmi obtížné; vždyt' probouzející se vědomí tuto kulturnost ještě nemá, takže si o ni většinou neumí říci „slušně“ nebo alespoň srozumitelně. Špatná výchova zneužije tuto obtíž a vnutí vědomí svůj model, pokusí se nahradit nepochopený zážeh vědomí vlastním implantátem.

Jelikož řeč je strukturou vztahů (bytošných vztahů) různých významů, můžeme se podobným způsobem pokoušet rozumět promluvám nebo textům. V takto pojaté hermeneutice je možná příležitost k tomu, jak proměnit — a tím vlastně obohatit a uchovat — dosavadní thesaurus moudrých textů, na kterých bylo založeno pojetí knižní vzdělanosti. Snažíme-li se pochopit, jak se smysl textu prodírá skrze životní, myšlenkové i formulační potíže svého autora i čtenáře, jsme alespoň na chvíli osvobozeni od pokušení činit z něj cihlu stavby poznání nebo pátrat, „co tím myslel autor“ (tedy: co si myslel, že tím myslí) a zda „měl pravdu“.

Pravdu totiž nelze mít. Mít lze něco, co mohu vlastnit, ale pravda je původně *alétheia*, tedy privace (nedostatek v) skrytí nebo zapomenutí. Odkrytí nebo rozpoznání nelze vlastnit. Lze pouze pokorně a přitom se zápalem zakoušet situaci odkrývajícího nebo rozpoznávajícího vztahu.

Pozdně antická tradice „alegorické hermeneutiky“, kterou lze sledovat od stoiků přes Filóna Alexandrijského a Klémenta Alexandrijského k Órigenovi a jeho žákům, věděla o tom, že výklad textu nelze redukovat na problém rekonstrukce záměru autora. Důkaz je jednoduchý: ani kdyby autor žil, nemá cenu se ho ptát, co tím chtěl říci, neboť tím přece chtěl říci právě to, co napsal — a kdyby si myslel, že to potřebuje výklad a že jej umí podat, tak by jej napsal také. Ptát se u básně, „co tím chtěl básník říci“, je proto značně absurdní. Předpokládá to, že básník ví něco, co skrývá za šifrou básnické řeči; že své poznání před námi skrývá za vnější krásou svého slova. Toto dělají špatní básníci, kteří poezii pouze předstírají.

Co tedy „skrývá“ text? „Skrývá“ všechno to, co nenahlížíme, co nám neodkrývá jako nahlédnutou pravdu v setkání s textem. Skrývá všechno to, o čem nevíme, co v něm nerozpoznáváme.

A co text odkrývá jako svoji pravdu? V tom jsou texty různé — stejně různé jako způsoby („režimy“) řeči. Jsou texty nebo způsoby řeči, které v náhledu odkrývají pouze jeden možný a většinou předem autorem míněný a přesně pojmově uchopený význam (např. řeč formálního logika). Takové řeči ovšem mohou mluvit jenom o tom, co je samo těžce povahy. Takovéto řeči ukazují formální akty vědomí (*dianoia*). To je jedna krajní složka možností řeči a současně jedna krajní a významná složka naší kultury. Až natolik dokážeme něco myslet a vyslovovat: přesně a jednoznačně; až takovéhle může něco být. Opačnou krajností je řeč básnická nebo mýtická: až takovýto může být svět. Naše kultura se pohybuje v tomto rozpětí.

Každá jiná podoba řeči než umělý jazyk formálních disciplín žije v zápasech o meze významů, neboť je živá a přirozená. Žije v zápasech o významy svých slov i vět; v zápasech o to, nakolik se jí podaří proměnit jazyk podle

své povahy — neboť tím se myšlenka prosazuje spíše než jakkoliv jinak (a zdánlivě zjevněji). Proto je každé ne pouze umělé a formální řeči vlastní, že svůj význam neukazuje přesně a zřetelně; dokonce že může svých významů ukazovat více. Řeč umožňuje nedorozumění, kterému se formální disciplíny ve svých oborech právem pokoušejí vyhnout.

Řeč ale umožňuje i takové asociace, inspirace a prohloubení i proměnu významů, které jsou pro formálně definované jazyky naprosto nepředstavitelné. Už pozdně antická hermeneutika věděla o vnitřní pluralitě významů každého textu a považovala ji za podíl na božství nebo inspirovanosti řeči.

Tváří v tvář postmoderní situaci spočívá šance vzdělání v možnostech řeči. Vzdělanost může navázat dokonce i na vzdělanost knižní, a právě na textech různých žánrů a třeba i z různých dob a prostředí ukazovat možnosti řeči. Ukazovat její zápas o smysl, orientovanost k bytí; k tomu, že jsme. Vzdělání může ukazovat technicky užitečné formální jazyky jako zvláštní případy řeči, a podobně může zase odkazovat i k poezii. Péče o pohyb duše je péčí o schopnost pohybu mysli uvnitř jednotlivých režimů řeči a je také péčí o schopnost procházení různými řečovými režimy, od formální logiky po poezii. Komenského výchova zdůrazňovala vhléd a zdůrazňovala i studium jazyků. Není obojí nějak přítomno právě ve schopnosti pohybovat se kulturně uvnitř myšlenkového bohatství, jehož rozpětí sahá od logiky po poezii i uvnitř jednoho jazyka (např. uvnitř českého jazyka)? Možná právě dnes platí: „V kolika režimech řeči být i jen své mateřštiny se dovedeš kulturně chovat, tolikrát jsi člověkem.“ Zároveň i svoboda vůči režimům řeči patří k dospělé svobodě vzdělance „vyvedeného z jeskyně“ nějakého monopolního nebo alespoň přednostního režimu řeči. Ani studium cizích jazyků nemusí být jen účelové, nemusí směřovat jenom k možnosti komunikace. Každý přirozený jazyk je přece svébytným příkladem určitých nabídek vnímání zkušenosti, upřednostňuje určité způsoby orientace ve světě.

Pluralitní ontologie

Chaotičnost a rozpolcenost soudobého prožívání světa je možná podmíněna i tím, že jsme byli dlouho vedeni k tomu, abychom si svět představovali jako součet jednoznačných věcí. Byli jsme vedeni k tomu, abychom předpokládali, že bohatství naší zkušenosti smyslové, myšlenkové i citové (nebo duchovní intuice) je pouhým zdáním, pouhým subjektivním projevem objektivních jsoucen, které pravdivě zachycuje nějaká úroveň objektivního popisu. Následkem takového vedení je ještě posílena naše přirozená lidská nevzdělanost — totiž nechota připustit, že by něco mohlo být jinak, než si myslím; že by to nebylo takové, jak se to ukazuje mé chamtivě touze po ovládnutí toho.

Mimo universitní studium filosofie výchova většinou nemůže přímo filosoficky tematizovat problémy pluralitního popisu zkušenosti.³ Může však

³Viz Z. Neubauer, *Pluralita světů a jednota vědění*, Praha 1991, pracovní text CTS UK.

uvádět do různých vztahů ke zkušenosti: do vztahu poetického, všedně užitékového, technického, vědeckého, formálního. Vzdělání může představit příklad jiných kultur: nemusí poskytovat jen jejich vnější popis z hlediska jedné schopnosti naší kultury (popisné vědy), ale i příležitost k náhledu jiného typu světa — totiž jiného uspořádání toho, jak se vyznat ve své zkušenosti.

Lze se zamyslet i nad tím, zda naše rozumění jiným bytostem neznamená vlastně schopnost vnímat alespoň nějak jejich typ světa; jejich způsob, jak se vyznají ve své vnitřní i vnější zkušenosti. S někým druhým si rozumím natolik, nakolik s ním umím sdílet svět. Možná i jiným živým bytostem než lidem rozumíme adekvátně jen natolik, nakolik zakoušíme jejich způsob bytí ve světě. Nebylo by to zajímavé hledisko třeba pro didaktiku zoologie?

Znovuodkrytí smyslu pro *fysis*

Řecké slovo *fysis* většinou překládáme jako „příroda“. Stejně tak i jeho latinský překlad *natura*, převzatý některými evropskými jazyky. Naše vzdělanost akcentuje vedle oborů technických jen ještě občas i obory přírodovědné. Někteří dokonce obviňují přírodovědu z narušení vzdělanosti nebo z narušení přírody.

Příroda skutečně je těžce narušena. Zdaleka však není narušeno jenom to zelené za městem, čemu takto naivně většinou říkáme „příroda“. Stejně hluboce je narušena naše vlastní „příroda“, přirozenost. A není to jen výpověď o lidském zdraví v jeho běžném významu. Stejně jako je zdevastována příroda vnější, je zdevastována i příroda myšlení. („Příroda myšlení“ není žádný postmoderní novotvar, ale jeden z možných překladů antického pojmu *logiké fysis*.)

Pokusme se zatím napravit alespoň devastaci pojmu *fysis*.

Slovo *fysis* (zcela archaicky patrně *fyé* — čteno zřejmě „phué“) pochází od slovesa *fyomai*, které v tomto mediálním nebo pasivním tvaru znamená „rodím se“, zatímco v aktivním tvaru *fyó* znamená „rostu“ nebo i „kvetu“. Etymologický překlad *fysis* by tedy zněl: „vzrůst“ (a tedy i „tvar“, „podoba“), „něco vyrostlého“ (což je řecky spíše *fytos*), „něco náležejícího k rození nebo zrození“. Zajímavé jsou indoevropské jazykové souvislosti založené rekonstruovaným kmenem *bhu-*, který zní i v českém slově „býti“ nebo v latinském *fui*, či sanskrtském *bhuti*, „síla“.

Fysis je tedy vztah k bytí nebo něco, co zrozením (tedy „přirozeně“) vešlo v bytí; něco, co má pro sebe charakteristickou podobu a sílu, „povahu“. Podobně i latinský překlad *natura* označuje něco, co patří ke zrození nebo je založeno zrozením. *Fysis* prostě nelze vymyslet, musí se narodit a pokusit se rozvinout své síly. *Fysis* nelze zrušit aktem myšlení, ale zabitím.

Fysis je proměnlivá, je vztahem vzniku a zániku. Tak je tomu se vším přirozeným. Tato proměnlivost je zdrojem křehkosti a porušitelnosti jakožto znamená časnosti. Je ale i zdrojem nepredikovatelné síly díky schopnosti proměn.

To jsou atributy života, které lze vyslovovat o každé živé bytosti, o každém biologickém druhu, ale i o každé myšlence a o každém vztahu.

Archaické myšlení nečiní příliš velký rozdíl mezi přirozeností a jsoucností, a proto je nakloněno vidět vše jako živé; totiž neživé jako zvláštní, méně živý případ živého. Popis z pozice „objektivní úrovně“ je právě opačný; živé vykládá z neživého, ale tím postupně také zmenšuje rozdíl v zakoušení živého a neživého.

Každá živá bytost, druh nebo myšlenka usiluje o projev svého charakteristického tvaru, o uplatnění sobě vlastní síly. Ale právě tímto úsilím se modifikuje a zahrnuje do své podoby i výsledky vztahů s okolím. Uvnitř těchto proměn, skrze „metabolismus“ (už antický termín *metabolé*) se vztahuje sama k sobě a snaží se udržet jednotu své bytosti právě uvnitř proměn a skrze proměny. To se každé živé bytosti daří vždy jen konečnou dobu a vždy jen v kontaktu s okolím. Bohatost vztahů je podmínkou života, přesto že tyto vztahy jsou riskantní, ohrožující.

K přirozenosti člověka patří zvláštnost jeho sebevztahování. Metabolismus pečuje po dobu života o tělesnou jednotu bytosti. Podobně se i vědomí poznává skrze své proměny, kterými usiluje o svůj rozkvět a vnitřní jednotu.

Prométheovská síla lidské sebevztažnosti se však může obrátit i proti lidské *fysis*. Člověk si může záměrně ublížit jako jednotlivec, jako společenství i jako druh. Může si ublížit i tehdy, když si chce prospět, ale to je v řádu *fysis* obvyklé. Lidská sebevztažnost však dala vedle duchovní kultury a vedle prostého sobectví vznik ještě čemusi zvláštnímu: schopnosti zmocňovat se světa i sebe prostřednictvím myšlení.

Výchova a vzdělání jsou spoluodpovědné za to, zda bude tato schopnost myšlení užívána ve prospěch kultury nebo pro zdánlivý prospěch konečných cílů, jejichž realizaci člověk denaturuje přirozenost, svoji i ostatní.⁴

Hodnota lidství

Člověk je bytostí světa. Je bytostí, která své zkušenosti bytí rozumí jako světu, rozumí jí jako něčemu uspořádanému. Tato uspořádanost — tedy svět — je ovšem spíše úkolem vědomí než něčím předem daným a samozřejmým. Člověk je vydán světu, je vydán svému zakoušení, ale tato vrženost do světa je pro člověka zároveň možností jeho orientace k bytí, a ne pouze orientace k čemukoliv určitému. Hodnota lidství spočívá v této možnosti.

Dějiny kultury ovšem znají i četné pokusy o to, jak určit hodnotu lidství určitěji a výslovněji. Mezi nejnepřívětivější takováto určení lidství patří v novověku „rozum“ a „práce“.

Přijetí každého určitého — a tedy nebytostného — hlediska na lidství je nebezpečné. Stává se totiž měřítkem, kterému nedostojí nic mimolidského,

⁴Jinak zaměřený předběžný nástin rozpracovávané filosofie přírody nabídl autor v příspěvku „Proč se přirozenost ráda skrývá“ ve sborníku „Laudatio Z. N.“, Praha 1992, CTS UK, str. 80; a v: *Filosofie živé přírody*, Praha 1994.

takže vše mimolidské se jeví být „nehodnotným“. Tak se svět stane např. „před-
mětem výzkumu“ nebo zásobárnou poskytující „materiál“ pro práci. Ničím
z toho však není svět opravdu. Navíc takovým měřítkům samozřejmě nedo-
stojí ani všichni lidé. Mnozí se stávají „méněcennými“ (ať už intelektuálně,
pracovně, třídně, rasově nebo jinak), neboť každé takové určité měřítko lidství
je s naivní samozřejmostí považováno za „všelidské“. Ti, kdo mu méně dobře
vyhovují, jsou „méně lidmi“.

Falešným úkolem neautentické výchovy je pak připodobnění (přesněji:
převýchova) těchto „méně lidských lidí“ směrem k vyznávanému standardu
lidství. V novověku se tak nejčastěji děje jednoznačným zaměřením vzdělání
na racionalitu nebo na získání pracovní kvalifikace.

Je však např. defekt racionality defektem lidství? Každopádně jím může být
v té míře, v jaké jím je defekt kterékoliv části člověka. Takový defekt může být
zdrojem potíží, může i omezovat způsoby lidského vztahu k bytí, neboť ome-
zuje možnosti četných lidských vztahů. Samotné vztahovosti těchto vztahů,
bytí jsoucna, se však netýká.

Kde se ovšem berou měřítká, která určují, co je „normální“ a co je „ne-
normální“? Kdyby zdrojem měřítek byla pouze statistika, pak by tato měřítká
vypadala jinak. (Že v praxi občas tato měřítká založena spíše statisticky bývají,
o tom svědčí agresivita davu vůči všemu výjimečnému.) Kulturní společnost
však za měřítká hodnot považuje něco jiného než statistický průměr. Kulturní
společnost si je vědoma toho, že stále stojí před nárokem, a nikoliv před kon-
statováním. Problémem ovšem zůstává, co neprůměrného nárokovat a proč.

Tato nárokováná neprůměrnost je možná ozvěnou nevšednosti onoho
„prázdná“, ve kterém se svobodný občan mohl věnovat „péči o duši“. Nev-
šední se stává měřítkem všedního. Má-li však ono nevšední být prostorem
péče o duši (a ne flámem nebo zase pouze jinou než obvyklou všední prací),
pak nemůže být zaměřeno k ničemu hmatatelnému nebo představitelnému,
k ničemu určitému. Proto je měřítkem lidství autenticita bytí — a ne některá
z vyslovitelných lidských schopností.

Filosoficky orientovaná výchova (tedy výchova uvádějící do schopnosti
životních vztahů, nikoliv pouze do určitého typu určitých vztahů), nemůže
deklarovat žádné nebytné určení člověka jako svůj cíl a měřítko. Přesto se
vždy děje v nějaké kultuře, která má svoji tradici, své kulturní formy a svoje
měřítko. Současně se výchova — stejně jako kultura, uvnitř které má tato
výchova své místo — potýká s nároky jiných kultur. Tento problém je možná
analogií toho, že vzdělání se vždy týká několika určitých oborů, disciplín, a
přesto jeho cílem je něco jiného než odbornictví.

Mezi úkoly výchovy a vzdělání patří na jednom z předních míst úkol poroz-
umění pro tradici kultury, ve které žijeme, jejíž kontinuitu i proměnu výchova
představuje. To nemusí být v rozporu s nárokem autenticity probouzeného
vědomí. K člověku přece patří i schopnost sdílet ne pouze vlastní svět, ne
pouze vlastní způsob uspořádávání zkušenosti. K předním úkolům vzdělání
patří asi právě uvedení do společného kulturního světa, ale s vědomím, že pro

uváděného není toto uvádění samozřejmostí, nýbrž interpretačním výkonem, díky kterému je schopen alespoň v některých důležitých hlediscích sdílet svět naší kultury. Zda tuto naši kulturu přijme za svou a bude takto strukturovat chápání své zkušenosti, nebo zda pro něj bude tradiční kultura jenom prostředkem dorozumění a snad i zdrojem alespoň několika inspirací, to už je jeho věc, jeho odpovědnost vůči sobě samému i vůči ostatním.

Už svým fyzickým typem, povahou, zážitky z dětství, mateřským jazykem i rasou bývá člověk predisponován k určitému způsobu (nebo několika způsobům) rozumění světu. Bývá disponován k upřednostňování určitých „režimů řeči“ (třeba literárních žánrů), k určitému typu prožívání i jeho chápání. Mezi těmito dispozicemi nelze rozlišovat dobré a špatné. Lepší nebo horší může být jen využití těchto dispozic.

Pro výchovu je ale důležité, že mnohé z těchto dispozic opravdu jsou lepší nebo horší dispozicí pro uvedení do naší tradiční kultury. Našinec by v jiných kulturách také asi nebyl nejlepším žákem a nevyznačoval by se vzorným chováním. Výchova však musí sledovat jak úkol uvedení do tradičně sdílené kultury, tak úkol autenticity vědomí vychovávaných.

Že to je vůbec možné, je zázrak lidství — schopnost sdílet i jiný než vlastní svět. Takové sdílení je ovšem obtížné a nesamozřejmé, ale teprve podstoupením úkolu sdílet svět lidí jiných povah nebo dokonce jiných kultur uskutečňuji své lidství. Podstoupením tohoto úkolu se totiž stávám poutníkem mezi různými uspořádáními zkušenosti, zakouším pluralitu bytí veškerenstva. Tato schopnost sdílet nepředpokládá žádné údajné „všelidské“ hodnoty nebo schopnosti, kromě oné schopnosti, která je založena v člověku jako bytosti světa, bytosti smyslu. Takto koncipovaná výchova snad může ukázat i některé opovrhované tradiční kulturní formy jako schémata, skrze která je možno něco významného vyjadřovat nebo uskutečňovat, aniž by z toho plynulo, že sama schémata nemohou být i jiná. Proto se může kulturní člověk v jiném prostředí chovat jinak: nikoliv proto, že by byl pokrytcem, ale naopak proto, že respektuje cizí jinost a snaží se skrze ni vyjadřovat, sdílet její svět. Autenticita kulturního člověka spočívá ve schopnosti sdílení.

Individualita a individuace

Člověk je jedinec, „individuum“. Nadávkou se toto slovo stává tehdy, když neznamená nic víc, než že aritmetickou operací počítání dojdou k číslu jedna — nebo když zvláštnost onoho „individua“ nedovede sdílet svůj svět s nikým jiným. Člověk se jako individualita teprve dotváří svým vývojem a výchova mu v tom má pomoci.

Neautentická výchova potlačuje individualitu. Ale falešná je i taková výchova, která podporuje zvláštnosti tím, že je izoluje. Pěstování zvláštností vede pouze k bizarnostem nebo vytváří *image*, totiž obraz, který člověk ukazuje společnosti namísto sebe a za který se skrývá — lhostejno zda jde o obraz standardizovaný k nenápadnosti nebo obraz provokativně odlišný. Výchova

zde stojí před podobným problémem jako třeba mezikulturní nebo mezinárodní komunikace.

V kořenech evropské kultury je i Solónovo archaicky mudrcké pojetí řectví, podle něhož „specifikem“ Řeků není ani tak něco zvláštního, jako spíše to, že „všechno přijímají, ale hned proměňují“. Pouze kultura, která má dostatečnou vnitřní sílu i náležitě ustavené pojmové rámce pro zvyšlovňování svých tenzí, se může k něčemu takovému odhodlat.

Podobně je tomu i s každým člověkem. Jedině autentické silné vnitřní prožívání, doplněné o sílu pořádacích vhladů, se může odhodlat k ne pouze napodobujícímu sdílení jiného prožitkového i myšlenkového světa a mít z toho zisk i pro vlastní autenticitu.

To je schopnost ryze dospělá. Děti spíše jen napodobují, zato většinou velmi snadno. Úkolem výchovy je pomoci jim v této transformaci. Pomoci jim k obezřetnosti vůči všemu jinému, ale k takové obezřetnosti, která není lstivá a nepramení ve strachu, nýbrž v odpovědnosti.

Integrace čehokoliv jiného — at' už z „vlastní“ nebo cizí kultury — je procesem individuace. Procesem, kterým se člověk teprve stává jedním, jedincem, člověkem, bytostí světa. Evropská tradice mluvila o souvztažnostech mikrokosmu a makrokosmu, ve kterých se konstituuje jedinec skrze konstituci zakoušeného světa. To, jak výchova konstituuje jedince a jak konstituuje svět, od sebe nelze oddělit jinak než pokrytecky.

Výsostnou cestou individuace je sebepoznání. To však není převoditelné na výzkum svých vlastností a nemůže se ani dít někde mimo život. Sebepoznáním je například otázka po tom, proč mě nějaká malichernost tolik vyvedla z míry; proč něčemu tak rád odporuji a něco zase tak svůdně snadno napodobím; proč vnímám a chápu svět právě tak, jak ho chápu a vnímám. Sebepoznání je odpovědnou a ne pouze předsudečnou konstitucí světa. Je poznáním bytí světa.

Závěr

Výchova se ukazuje jako pomoc při „zažehávání vědomí“, které ovšem nelze provést nijak „zvenku“. Vědomí je možné jen tam, kde se řád stýká s *fysis* a stává se řádem proměn. Výchova může nabídnout určitý řád a určité jeho alternativy, to vše jako příklady příležitostí, možností vědomého života. Současně ale výchova musí trvat na ochotě sdílet nabízený řád, byť nemůže nárokovat identifikaci s ním.

Smysl výchovy je v orientaci k bytí, což není převoditelné na žádný účel. Vzdělání není přípravou pro něco jiného, přestože může k různým kvalifikacím uschopňovat.

To, o co ve výchově jde, je mimo metodický přístup, neboť to není žádnou metodou vyvoditelné pouhým spolehnutím se na dodržení metody; není to zpřístupnitelné algoritmizovatelnými kroky. Proto je výchova svěřována lidem a ne strojům nebo pouze chodu institucí. Vědomí se zažehává právě tehdy, když metodický přístup překračuje. Proto je pak vědomí schopno vůbec někdy použít i jinou metodu než byla ona první poznaná. Řečeno hérakleitovsky: lze „kráčet kteroukoliv cestou“. Řečeno s P.K. Feyerabendem: lze postupovat všemi metodami, ale k orientaci vede teprve rozchod s myšlenkou na metodu.

Výchova není založena metodou, ale odpovědností. Neodpovědným by bylo nespolehnout se na metodu alespoň tam, kde nemám žádný vhled; ale stejně neodpovědným by bylo nahrazovat vhled metodou. Výchova je výchovou k odpovědnosti, a ne instruktáží k používání návodů.

Nejzácnější příležitostí výchovy a vzdělání je zřejmost, čili vhled. V takové situaci totiž není potřebný ani návod, ani vnější nabádání k odpovědnosti vůči zřejmému. Vzdělání má vyhledávat takovéto příležitosti a pěstovat schopnost k nim, a ne z nich pouze účelově odvozovat poznatky.

Výchova a vzdělání bez zřejmosti (vhledu) nejsou jako celek možné, neboť by nevedly k vědomí, k zažehnutí vlastních sil. Proto by neumožnily ani prostou tradici kultury. Převedením vzdělání na kvantum předávaných informací by totiž tyto informace — a s nimi celý kánon kultury — postupně podlehly „šumu“ zkreslení a zapomenutí.

Výchova a vzdělání jsou jenom částí životní výchovy a sebevzdělání. Cílem výchovy je život ve své časnosti i ve svých transcendentních tužbách a poukazech, které může ukazovat právě jen skrze svoji časnost.

Vzdělání má osvobozující roli, neboť uvádí do bohatství možných přístupů a pohledů, a tím uschopňuje k mezilidskému sdílení i k otevřenému vztahu ke světu.

Autentická výchova má vždy filosofickou dimenzi. Vzdělanost je totéž jako filosofičnost. Oddělení výchovy a vzdělání od filosofie by vedlo k jejich popření.

Z toho ovšem neplyne, že vzdělání je totožné se studiem filosofie. Láska k moudrosti přece nemůže být pěstována jinak než na něčem, při nějakých situacích a příležitostech, při vhledech a sdíleních. Výslovně filosofické vzdělání však potřebují pedagogové, a také pro dospívající by mohlo v náležité podobě představovat významnou pomoc, kterou jim naše společnost většinou dluží.

Téměř všem lidem ale výchova a vzdělání dluží schopnost rozumějícího pohybu mezi mýtem a racionalitou; mezi citem, prožitkem, uměním nebo náboženstvím na straně jedné a přesností myšlenkových forem pojmové řeči nebo vědy na straně druhé.

Vzdělání je původně činností ne-všední, ve které se naše konečnost vztahuje ke své transcendenci, a to i skrze jiná než náboženská témata.

„P.S.“ místo motta:

To je zvláštní, já jak napíšu P.S., už si to vykládám výchovně. Hned mi to připadá jako zkratka pro nějaký Pedagogický Servis, Pedagogický Sádek, Pedagogickou Severku, Soutěsku, Siestu, Slzu, Sortiment, Sedlinu, Sešup, Sýc, Sifon, Salát, Soumrak, Střapek, Svěrák, Střechýl, Strízliček, Šestajovice, nádraží, groš, habaděj, filc. A hned tu mám taky Růžový Palouček!

Ten se mi neustále vynořuje v mysli s nutkavostí jen jemu vlastní. A na něm Komenský. Jak také ne! Protože v tomhle panovala vůči nám jako dětem naprostá otevřenost. Za našich dob se Komenský docela veřejně pořád loučil s vlastní. Vidím ho, chudáka, s tou jeho nataženou rukou docela živě, jako by to bylo včera. Loučil se tenkrát všeobecně hodně i po domácnostech, natož ve školách. Nikdo nám sice nikdy nevysvětlil, proč se loučí, ale my jsme to ani nevyžadovali. Čeho se dítě nedovtípi! Alespoň tolik jsme věděli, že když se takový člověk loučí, jistě má pro to svoje důvody.

Dnešní dítě se taky žádnými smutnými příhodami z Růžových Paloučků ani zabývat nemusí. Všechno je jiné než za našich dob a leckterá školní kniha se před dětskýma očima stře jako takový růžový palouček plný nespoutaného veselí. Schola ludus je dneska samozřejmostí. Nejen že učitelé jsou plní jasu, ale i vyšší školní dozorcí jsou hraví jako kořata a každý ze spisovatelů učebnic je veselá kopa. Nebo i víc. Vědí již, jak se dětskému srdéčku zalíbit, jak vyjít vstříc, a někdy se až může zdát, že se to podobá nadbíhání. Dávno bylo například všeobecně známo, že snad vůbec nejmilovanějším námětem školních dětí je kázeň. Disciplína. Kolikrát již my jsme se této látky dožadovali — a jak se naši učitelé nechávali prosit! Leckdy marně. A jak jsme jim pak viseli na rtech, když se uvolili pronést o tomto milovaném předmětu několik slov. . .

Aužak oněm dobám, kdy se žáci všech ročníků museli ponížovat doprošováním o poučení stran poslušnosti, jest již nenávratně odzvoněno! Už v druhé třídě seznamuje žactvo s kázní učebnice Český jazyk a činí tak na stránce 140 svěže, rozumně a jakoby ve hře:

POSLUŠNOST

Kdyby se ztratila ze světa poslušnost, každý by si asi dělal, co by chtěl. Je nás doma pět dětí. Mamince by z nás za několik dní zbělely vlasy. Tatínek by se jistě odstěhoval. Žádný učitel by nechtěl vyučovat. Také na vojně by bylo zle. V armádě to totiž bez poslušnosti nejde. Je vidět, že poslušnost musí být, aby byl na světě pořádek.

Dítě si takto přečte o předmětu sobě drahém a má všechno rázem jako na dlani. Jak obtížně se takovému poučení musela prokousávat dřívější pokolení. Mezi jinými například i takový Jaroslav Hašek, který teprve nedlouho před

smrtí po krušných zkušenostech dobral se téhož a vyslovil to ústy Josefa Švejka v této podobě:

„Disciplína na vojně musí bejt, jinak by si nikdo nedělal z ničeho nic. Náš obrlajtntant Makovec, ten nám vždy říkal: Disciplína, vy kluci pitomí, musí bejt, jinak byste lezli jako vopice po stromech, ale vojna z vás udělá lidi, vy kluci pitomí. A není to pravda? Představte si park, řekněme na Karláku, a na každým stromě jeden voják bez disciplíny. Z toho jsem vždycky měl největší strach.“

Ejhle, jak se nám naučení pro školáky příjemně snoubí s krásným písemnictvím, ejhle, kterak semínka, již ve školních škamnách zasetá, jsou schystána, aby jedenkrát vydala hojnou žeň v duších branců!

Ale i jiné pokroky zrcadlí se v oněch nenápadných rádcích. Co všechno je tu taky prostými slovy řečeno o bouřlivém vývoji tatínků v posledních časech. Jsou docela jiní než dřív, všechno se jich hluboce dotýká. Hoch neposlechne, tatínek se dá do usedavého pláče, a než se kdo nadá, odstěhuje se od rodiny. Třeba do podhradí Přimdy nebo někam na Osoblažsko. A nikdo se mu nemůže divit. Synek je neukázněný, manželka mu nejpozději do týdne zbledá jako chramostejl, co by si s nimi počal? Dnešní tatínek, toť uzlíček nervů.

Ale je tu naděje, že tito tatínkové, dnes už takřka tažní ptáci, rozechvění obavami z neukázněnosti školáků, napříště budou již kočovati světem jako Avari.

Ono se vůbec změnilo i jinak, jak je to velmi pěkně a případně podáno v téže knize v pojednání na straně 199. Textu není mnoho, je však nadmíru hutný a mnohé napovídá:

MÁM BABIČKU

Je to maminka mé maminky. Největší jsou na ní oči. Babička jich má plný obličej. Jsou jako studánky vody. Nejkrásnější jsou však její ruce. Jsou to teplé ruce. Babička celý život pracovala. A pracuje ještě dále. Proto krásy jejich rukou neubývá. Čekám před usnutím na jejich pohlazení a teprve potom zavřu spánek do svých očí na sedm zlatých zámků.

Již po prvním přečtení člověk cítí, že to není jen tak obyčejné pojednání, nýbrž přímo hudba slov. Nejraději by to chápavý čtenář zpíval: Mám babičku, mám, komu já ji dám? — Neboť je to babička nikoli podle starého stříhu, nýbrž babička zbrusu nová a pozoruhodná.

Oči má jako studánky vody. Dítě však se jí neptá tak hloupě, jako kdysi Červená Karkulka, nedotazuje se jí: Babičko, proč máte takové divné oči? Dítě ví, že babičky jsou dnes všeobecně jako ostříži. A očka jejich se vyznačují čímsi studánkovitým. Dříve, tak v dobách Sládkových, mívaly oči jako studánky pouze děti a mladičké dívky, než se při zaopatřování trávy setkaly buď s Jeníčkem nebo s myslivečkem v kamizolce zelené. Později se o očích jako o studánkách u nikoho nemluvalo. Dnes se však s takovými očima ubírají babičky do důchodu. Článek taky správně upozorňuje, že babiččiny oči se podobají studánkám vody. Ne tedy studánkám s jinými kapalínami, na což se u klasiků vůbec nemyslelo.

Na první pohled překvapuje, že má babička oči takovou hojnost. Autor sice neudává přímý počet, ale musí jich být vskutku nemálo, když bez obalu praví: Babička jich má plný obličej. Pro vnuky je to výhodné, protože takováto babička i v částečné dřímotě je dostatečně ostražitá, aby zabránila úrazům. Hůře už je s kterýmkoli vyhlédnutým dědečkem, na něhož se to množství studánkových očí znenadání upře, na němž neobyčejná okatost této babičky spočine s vroucím zalíbením. Takový dědeček je ztracen. Neboť lidová moudrost dávno říká: Mnoho psů, zajícova smrt. Natožpak oči!

A babička roste do krásy. Hodlala si kdysi na stará kolena dobýti úcty svými mozoly a vráskami, jako známá babička Boženy Němcové Magdalena Novotná. Avšak zůstalo jí to odepřeno. Ani krásy jejích rukou neubývá, o ostatním nemluví. A tak zatímco vnouček, ještě sešlý nezralostí, odbíhaje od písemných prací co chvíli zvadlé ruce sobě zahřívá, babička, jež se dávno vylízala z nevzhledů mladosti, natřásá se před zrcadlem a inzeruje: „Středoškolačka 165/63, intel. okatá, vlast. byt, s upřímným odevšud. Zn. Do 65 let.“

Jaký styl, jaká vybroušenost pojednání! Zhola nic v této rodině nezůstává nevybroušeno. Kde dědeček, nemaje na to prostředků, pouze usínal a jen v zámožnějších rodinách za pomoci supina podle Pravidel českého pravopisu chodil spat, vnuk již „zamyká spánek pod víčky na sedm zlatých zámků“. Je to pracnější než kdykoli dříve, ale ve které domácnosti nenajdete dnes básnických ozdob? Klenoty jazyka českého, jemuž se dříve i na vysokých školách říkalo bezvýrazně čeština, jsou dnes k dispozici i našim nejmenším a staly se jim každodenní potřebou.

P. S.

... když jsme nedávno seděli u nás v kuchyni a já tak nevrle vykřikoval o školních učebnicích, měl jsem pocit, že mám úplně pravdu. Ale já ji neměl! Teď to vím skrz naskrz, jak jsem se mejlil. Pokrok tady je, to určitě. Otevřela mi oči jedna knížka, která mi náhodou padla do ruky. Je to „Výbor ze spisovatelův řeckých. Díl I. Prostonluva. Nákladem a písmem F. J. Kastránka, krajského knihlačitele v Jičíně. 1826.“

Našel jsem tam tento příběh:

Rozdíl básníře a hrdiny.

Jináče trest za řeči smělé při víně.

Zasloužilý kupec jeden thebánský po vykonání plavby mořské domu se navrátiv, něžnostem choti své vší mocí odpíral. I vidouc, kterak žádostivosti její nenásleduje, tázala se družka jeho, jak tomu srozuměti.

„Zemdlen jsem dalekau cestau svau,“ odvece zdráhavec a bez meškání do hostince k tovaryšům svým se odebral.

Tam pak při víně chlubitvou řečí mnohé své skutky vynášeje zejména tím se chvástal, že na Rhodu ostrově sedmero statných. . . (místo toto jest pro porušnost nečitelné) za jedinou noc obskákal.

Kupcová však obezřetelná za slaupovím skryta s aupěnlivau péčí slova ta chotě svého vyslechla. I podivila se náramně, že by v cizích krajích takové dílo

svedl, jehož doma nikdá poříditi nemohl. Avšak nehlesnauc ani, v tajnosti opět domů se odebrala a stavíc se spící, návratu muže svého vyčkala.

A když pak kupec, obmyslnosti její na žádný způsob netuše, do lůžka manželského podlé ní uléhal, „Hic Rhodus, hic salta!“, strašlivým hlasem zvolala. („Zde máš Rhodus, zde skákej!“ — Rhodus pak po česku co Růžovej ostrov, Roseninsel vyjádřiti se může.)

I vyskočil kupec, aučinkem slov těch jakoby za chřtán uchvácený, a z auleku se probrav, vzlykati počal nad nemaudrostí svau. A důmění pokornosti před chotí svau učiniv, v slzách přislíbil chvástavosti své budaucně v auplnosti se vystříhati.

To znamená, že ještě knížka, kterou v roce 1826 „Vlastenecké mládeži obětuje Překladatel“, ponechává historku v její původní, nevýchovné podobě. Nebo jinak výchovné. Nám byl už příběh předkládán v takovém zpracování, že se nám rčení „Hic Rhodus, hic salta!“ stalo jednoznačným nástrojem mravního poučení. Nám zůstanou ta slova navždycky spojena s představou skoku vysokého, ušlechtilého atletického zápolení a vůbec kalokagathie.

Umožnil to nepochybně rozvoj a pokrok pedagogiky, která od těch dob jistě i celou řadu dalších nechutností antiky přepracovala v duchu pokroku. Mohu to nyní vyslovit téměř s jistotou, neboť jsem například v učebnici Český jazyk pro 4. ročník ZDŠ našel věty vesměs pouze krásné a morálně bezúhonné, jako kupříkladu: „Po jaru, létu a podzimu přijde opět zima. Malé kotě je hravé. Voják stojí vedle medvěda. Domácí cvičení je prospěšné. Je to až k neuvěření, co všechno se dělá ze dřeva. Bez dřeva by se těžko žilo. Naše pole oživuje koroptev. Kdyby mě někdo hledal po zeměkouli, nenajde mě nikde jinde než v Československu.“ A podobně.

Jsou to věty, které jsou nejen mravně na výši, ale i obsahově hutné, plné nových poznatků a jistě vhodné k tomu, aby si dítě mateřštinu zamilovalo.

Kdo by snad nesouhlasil a poukazoval třeba na str. 68 zmíněné učebnice, tomu mohu odpovědět, že zcela dokonalá a bez jediného klopýtnutí nemůže být žádná kniha, natož pak učebnice vydávaná v ohromném nákladu. A kromě toho se ještě chci zeptat: Komu by to prospělo? Ani učebnice nemůže dítě zcela ušetřit závanu skutečného života, a co se autorů týče, tedy i velký Homér si někdy zdřímne. Ke cti autorů uvedené pasáže na str. 68 je nota bene třeba říci, že závadné slovo nevyslovili naplno. U vědomí, že by vytištěno působilo nehezky, nahradili je čtyřmi tečkami. A tak může dítě číst i tyto řádky bez úhony. Cituji:

„Dítě . . . na trávníku. Dědeček . . . ke kamnům. Stařec . . . o holi. Vrabec . . . na střeše. Cestující . . . na nádraží. Lidé . . . v parku.“

A přitom jsou v textu ještě další výchovné hodnoty. Tak například věta třetí nevtíravě učí žactvo soucitu se starým, zesláblým mužem, který se musí při tom, co žactvo vykoná hravě, takřka v běhu, opírat o hůl.

Jinými slovy, jako člověku, jemuž pokrok pedagogiky leží na srdci, ti, milý Ivane, znovu opakují, že moje kritické výhrady byly přinejmenším přemrštěné.

Věřím, že i v budoucnosti budu mít příležitost seznámit tě s dalšími radostnými výsledky svého zkoumání.

Emanuel Frynta, P. S.,
v: Závratné pomyšlení.

Literatura

- Arendtová**, Hannah: Krize kultury — její sociální a politický význam; v: PARAF 2/1985, samizdat
— Řád a metafora; Metafora a nevysvětlitelné; v: Myšlení o divadle, Praha 1993, Herrmann a synové
- Aristotelés**: Rétorika, Praha 1948
— Poetika, Praha 1948
— Etika Nikomachova, Praha 1937, Laichter
— Aristotelis Ethica Nicomachea . . . graece, Lipsiae 1834
- Arnim**, H. von: Stoicorum vetera fragmenta, Lipsiae 1903
- Augustin**, Aurelius: Vyznání, Praha 1926 (1992)
- Bachelard**, Gaston: Psychoanalýza ohně, Praha 1994, Mladá fronta
- Bernard** z Clairvaux: Tractatus de diligendo Deo; in: Divi Bernardi Clare Valliensis . . . Opera omnia, Antverpiae 1609, ed. Ioannes Keerbergius
- Bělohradský**, Václav: Přirozený svět jako politický problém, Praha 1991
- Blondel**, Maurice: Pravda poznání a činu, Praha 1969
- Bohm**, David: Rozvíjení významu, Praha 1992
Bolest a naděje — Deset esejů o osobním zrání, Praha 1971
- Buber**, Martin: Život Chasidů, Praha 1994, Arbor vitae
— Obrazy dobra a zla, Olomouc 1994, Votobia
- Caillois**, R.: Zywiol i lad, Warszawa 1973, PIW
- Cicero**, M. T.: Academica priora, Berlin 1874, Bd.14 (3), ed. Koschny
- Comte**, August: Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej. Rozprawa o calokcztalcie pozytywizmu, Warszawa 1973, PWN
- Denzinger**, H., **Chönmetzer**, A.: Enchiridion symbolorum. . . , 1965, Herder
- Derrida**, Jacques: Struktura, znak a hra. . . ; v: Myšlení o divadle II, Praha 1993, Herrmann a synové
- Descartes**, René: Rozprava o metodě, Praha 1933, Laichter
— Medytacje o pierwszej filozofii. . . Rozmowa z Burmanem, Warszawa 1958, PWN
- Diels**, Herrmann; **Kranz**, W.: Die fragmente der Vorsokratiker, 1956
- Diogenés**, Laertios: Životy, názory a výroky proslulých filosofů, Praha 1964
- Dostálová**, Růžena: Byzantská vzdělanost, Praha 1990, Vyšehrad
- Eliade**, Mircea: Joga. Niesmiertelność i wolność, Warszawa 1984, PWN
— Mýtus o věčném návratu, Praha 1993, Oikoymené
— Posvátné a profánní, Praha 1994, Česká křesťanská akademie
- Festugière**, A. J.; **Nock**, A. D.: Corpus Hermeticum, Paris 1945
- Feyerabend**, P. K.: Against Method, London 1975
— Realizmus a historicita poznania, v: Za zrkadlom moderny, Bratislava 1991
- Fiala**, Jiří: Intuice v matematice, ve sborníku VTS Moderní matematika v přírodních vědách, Praha 1985
— Biologické poznání – H. Maturana; v: Scientia et philosophia 1, Praha 1991
- Fink**, Eugen: Grundfragen der systematischen Pädagogik, 1978
— Erziehungswissenschaft und Lebenslehre, 1970
— Metaphysik der Erziehung, 1970
— Grundphänomene des menschlichen Desiens, 1979
— Natur, Freiheit, Welt, 1992
— Oáza štěstí, Praha 1992

- Hra jako symbol světa, Praha 1993, ČS
- Floss**, Pavel: Mikuláš Kusánský. Život a dílo, Praha 1977
- Foucault**, Michel: Dějiny šílenství, Praha 1993, Nakl. Lidové noviny
- Frynta**, Emanuel: Závratné pomyšlení, Praha 1993, ČS
- Gadamer**, Hans-Georg: Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem, Praha 1994, Oikoymené
- Pravda a metoda; Pravda uměleckého díla; v: Myšlení o divadle II, Praha 1993, Herrmann a synové
- Geuss**, Arthur: Časovost, smysl, absurdita a láska; v: PARAF 3/1986, samizdat
- Gigon**, O.: Die antike Kultur und das Christentum, 1966 Gerd Mohn
- Górski**, E.: Hiszpanska reflexja egzystencjalna, 1979 Ossolin
- Guardini**, Romano: Konec novověku, Praha 1992, Vyšehrad
- Havel**, Ivan M.: O jednom rozsáhlém metaforickém pohledu na svět; v: PARAF 2/1985, samizdat
- Nový pohled na dění v mozku, ve sborníku VTS Moderní matematika v přírodních vědách, Praha 1985
- O tvrdém a měkkém stylu, samizdat
- Heidegger**, Martin: Was ist Metaphysik. Die Grundbegriffe der Metaphysik; in: Gesamtausgabe BD 29/30, Frankfurt an Main 1983
- O pravdě a bytí (Vom wesen der Wahrheit), Praha 1971, Vyšehrad
- Co je metafyzika?, Praha 1993, Oikoymené
- Básnický bydlí tak člověk, Praha 1993, Oikoymené
- Konec filosofie a úkol myšlení, Praha 1993, Oikoymené
- Heisenberg**, W.: Czeszc i calosc, Warszawa 1987, PIW
- Hejdánek**, Ladislav: Filosofie a víra, Praha 1990, Oikoymené
- Heller**, Jan: Starověká náboženství, Praha 1978, Kalich
- Heller**, Jan; **Mrázek**, M.: Nástin religionistiky, Praha 1988
- Hermetis Trismegisti** Poemander, Berolini 1854, ed. G. Parthey
- Homér**: Odysseia, Praha 1946, Plzák (ELK), př. V. Šrámek
- Homérův epé. Ilias. Odysseia, Leipzig 1921, Insel-Verl.
- Horáček**, Ivan: Rub života; v: Kratochvíl, Z.: Filosofie živé přírody, Praha 1994
- Horák**, P.: Svět Blaise Pascala, Praha 1985, Vyšehrad
- Husserl**, Edmund: Ideen zur reinen Phänomenologie und phänomenologische Philosophie
- Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie, Praha 1972
- Chalierová**, C.: Židovská jedinečnost a filosofie, Praha 1992
- O filosofii Emmanuela Levinase, Praha 1993, Ježek
- Chlup**, Radek: Plútarchos, Praha 1995, Herrmann a synové
- Ingarden**, Roman: Książeczka o szlowieku, Kraków 1975
- Spór o istnienie świata, Warszawa 1981
- Jacobi**, Jolande: Psychologie C.G. Junga, Praha 1992
- Jamblichos**: O mystériích egyptských, Olomouc 1992, Per agrum
- Jung**, Carl Gustav: Analytická psychologie, Praha 1993, Academia
- Kepiňski**, A.: Psychopatie, Warszawa 1977
- Kern**, Otto: Orficorum fragmenta, Berolini 1922
- Kléméns**, Alex. — Clementis Alexandrini operum omnium, Lipsiae 1831
- Kohák**, Erazim: Člověk, dobro a zlo, Praha 1993, Ježek
- Kohut**, H.: Obnova self, Praha 1991
- Komárek**, Stanislav: Biologie a byrokracie. Spása skrze nauku; v: Scientia et philosophia 1, Praha 1991
- Proces domestikace. Ekleziomorfni struktury v přírodních vědách; v: Scientia et philosophia 2, Praha 1991
- Vně dogmatu, v: Scientia et philosophia 3, Praha 1991, nakl. Doporučená četba (Júza)
- Krämer**, H. J.: Arete bei Platon und Aristoteles, Amsterdam 1957
- Kratochvíl**, Zdeněk: Mýtus, filosofie a věda. I. Antická filosofie, Praha 1991, SPN
- Mýtus, filosofie a věda. II. Středověk a renesance, Praha 1991, Karolinum

- Mýtus, filosofie, věda I–II. Filosofie mezi Homérem a Descarem, Praha 1993, nakl. M. a E. Jůzových
- Prolínání světů. Středoplatónská filosofie v náboženských proudech pozdní antiky, Praha 1991, Herrmann a synové
- Hérakleitos — Řeč o povaze bytí (společně se Štěpánem Kosíkem), Praha 1993, Herrmann a synové
- Studie o křesťanství a řecké filosofii, Praha 1994, Česká křesťanská akademie
- Filosofie živé přírody, Praha 1994, Herrmann a synové
- Evangelium pravdy, Praha 1994, Herrmann a synové
- Archaická moudrost; v: Bouzek, Jan; Kratochvíl, Z.: Od mýtu k logu, Praha 1994, Herrmann a synové, str. 45–175
- Řeč umění a archaické filosofie (společně s Janem Bouzkem), Praha 1995, Herrmann a synové
- Pramen poznání; připravuje nakl. Cesta v Brně pro r. 1996
- Hérakleitos (editio maior); připravuje nakl. Herrmann a synové v Praze pro r. 1996
- Myšlení mezi mýtem a metafyzikou; v: Česká mysl 1–2/1992, str. 30–40
- Péče o životní pohyb; v: Prostor 25, 1993, str. 47–51
- Hermeneutická dovednost v postmoderní situaci; v: Prostor 29, 3/1994, str. 33–39
- Kroupa**, Daniel: Život filosofa; v: Cesty myšlení, Praha 1979, samizdat
- Křesťanství dnes (ed. Jiří Němec), Praha 1969, Horizont
- Kuhn**, Thomas: The Structure of Scientific Revolution, Chicago 1962, Univ. Press
- Kůrka**, Petr: Darwinovská a neodarwinovská evoluce v strategických hrách; ve sb. VTS Moderní matematika v přírodních vědách, Praha 1985
- Kyriilos**, Jerus.: Katechese sv. Cyrilla Jerusalemského, Praha 1882
- Katéchesis mystagogiké; in: Patrologia graeca t. 33, p. 1065–1180, ed. Migne
- Lacroix**, J.: Smysl člověka, Praha 1970, Vyšehrad
- Latinsko–český slovník; M. Pražák, F. Novotný, Praha 1976
- Laudatio Z.N. — Sborník k padesátinám Z. Neubauera, Praha 1992, CTS UK
- Leeuw**, Gerard van der: Phänomenologie der Religion, Tübingen 1956
- Lievegoed**, B.C.J.: Vývojové fáze dítěte, Praha 1992
- Libkowitz**, Mikuláš: Idea university, v: PARAF 8/1988, samizdat
- Liotard**, Jean-François: O postmodernismu, Praha 1993, nakl. Filosofie
- Marcel**, Gabriel: K filosofii naděje, Praha 1971, Vyšehrad
- Matoušek**, J.: Jakub Böhme, Praha 1924, Zmatlík a Palička
- Michálek**, Jiří: Co je filosofie, Praha 1992, Oikoymené
- Mýtus, epos a logos; PomFil 2, Praha 1991, Oikoymené
- Nalimov**, V.V.; **Meyen**, S.V.: Probabilistický svět — přechod k jiné kultuře?; v: PARAF 4/1986, samizdat
- Němec**, Jiří; **Neubauer**, Zdeněk: Diskuse o smyslu, v: Smysl smyslu, Praha 1980, samizdat
- Neubauer**, Zdeněk: Cesta za smyslem bytí a poznání, Praha 1988, (jako sborník VTS)
- Do světa na zkušenou, Praha 1990, Doporučená četba
- Pluralita světů a jednota vědění, Praha 1991, CTS UK
- Nový Areopág, Praha 1992, Křesťanská akademie
- Přímluvce postmoderny, Praha 1994, M. a E. Jůzovi
- Filosofie jako svědectví o zjevení bytí v symbolu; v: Cesty myšlení, Praha 1979, samizdat
- Co je to smysl?; v: Smysl smyslu, Praha 1980, samizdat, ed. Nové cesty myšlení
- Filosofie víry (P. Ricoeura), v: PARAF 4/1986
- Pád totality a konec vědeckého světónázoru; v: Scientia et philosophia 1, Praha 1991
- Neubauer**, Zdeněk; **Fiala**, Jiří: Implikátní a explikátní řád živé skutečnosti, Praha 1986 (jako sb. přednášek cyklu „Kybernetické problémy přírodovědy“)

- Novotný,** František: O Platonovi III. Filosofie, Praha 1949
 Nový zákon — The Greek New Testament, Stuttgart 1968, ed. K. Aland, M. Black
 Obnova ideje univerzity, Praha 1993, Karolinum
 O posvátnu, Praha 1993, Česká křesťanská akademie
- Órigenés:** Kata Kelsú, Berlin 1899, ed. P. Koetschau
- Oświecimski,** S.: Zeus daje tyłku znak, Apollo wieszczy osobiście, Wrocław 1989, Ossolineum
- Palouš,** Martin: Filosofie, řeč a smysl; v: Smysl smyslu, Praha 1980, samizdat
 — Model a skutečnost; ve sb. VTS Moderní matematika v přírodních vědách, Praha 1985
- Palouš,** Radim: Kmotřenci, Praha 1978, samizdat
 — Světelná metafora; v: Cesty myšlení, Praha 1979, samizdat
 — Smysl a dějiny; v: Smysl smyslu, Praha 1980, samizdat, ed. Nové cesty myšlení
 — Čas výchovy, Praha 1991, SPN
 — K filosofii výchovy, Praha 1991, SPN
 — Komenského boží svět, Praha 1992, SPN
 — Jednota dvojího; v: Osobnost a komunikace, Studia paed. 5, Praha 1990, Karolinum, str. 25–83
- Pascal,** Blaise: Myšlenky, Praha 1973, Odeon
- Patočka,** Jan: Předsokratovská filosofie, Praha 1968, FF UK
 — Přednášky z roku 1972/73, samizdat
 — Péče o duši, Praha 1987, archivní soubor, samizdat
 — Přednášky k filosofii předsokratů, Praha 1989, archivní soubor, samizdat
 — Kacířské eseje o filosofii dějin, Praha 1990, Academia
 — Negativní platonismus, Praha 1990, ČsS
 — Sókratés, Praha 1991, SPN
 — Platón, Praha 1991, SPN
 — Přirozený svět jako filosofický problém, Praha 1992
 — Evropa a doba poevropská, Praha 1992, LN
 — Komenský a otevřená duše; v: Osobnost a komunikace, Studia paedagogica 5, Praha 1990, Karolinum, str. 4–24
- Petříček,** Miroslav jr.: Cog it out, here goes a sum; v: PARAF 7/1987, samizdat
 — Úvod do (současné) filosofie, Praha 1991, Herrmann a synové
 — Znaký každennosti, Praha 1993, Herrmann a synové
 — Derrida a Lévinas, v: Česká mysl 1-2/1992
- Pítha,** Petr: Subjektivní a objektivní dimenze jazyka; ve sb. VTS Moderní matematika v přírodních vědách, Praha 1985
 — Základní přednášky o jazyce, Praha 1987, jako sb. přednášek cyklu Kybernetické problémy přírodovědy
- Platón:** Platonis philosophi quae exstant grece . . . et cum M. Ficini interpretatione, Bipontiae 1785, Vol. I–XI
 — Platonis dialogi . . . grece, Lipsiae 1890
 — Obrana Sokrata (obs. i Euthyfron), Praha 1942, př. F. Novotný, nakl. J. Laichter
 — Charmides (obs. i Laches, Lisis, Theages), Praha 1940
 — Kratylos, Praha 1936
 — Ústava, Praha 1921
 — Symposion, Praha 1947
 — Faidros, Praha 1937
 — Filebos, Praha 1943
 — Theaitetos, Praha 1935
 — Sofistes, Praha 1933
 — Epinomis (obs. i pseudoplatonika), Praha 1942
 — Listy, Praha 1945
 — Zákony, Praha 1961, ČSAV
 — Prótagoras, Praha 1992, Oikoymené

- Plútarchos:** Pythii dialogi tre . . . grace, Berlin 1893, ed. R. Paton
- Porfyrios:** Jeskyně nymf, Olomouc 1993, Per agrum (př. J. Matoušek)
- Reinhardt, K.:** Poseidonios, München 1921
- Ricoeur, Paul:** Interpretované umělecké dílo. Hermeneutika symbolu. . . ; v: Myšlení o divadle II, Praha 1993, Herrmann a synové
- Septuaginta id est Vetus Testamentum graece. . . , Stuttgart 1935, ed. A. Rahlfs
- Scheler, Max:** O studu, Praha 1993
- Siemek, M. J.:** Idea transcendentalismu u Fichtego i Kanta, Warszawa 1977
- Sousedík, Stanislav:** Valerián Magni, Praha 1983, Vyšehrad
- Souzenelle de, Annick:** Symbolismus lidského těla, Praha 1994, Unitaria
- Steiner, Rudolf:** Filosofie svobody, Praha 1991, Baltazar
- Starý, Rudolf:** Potíže s hlubinnou psychologíí, Praha 1990
- Medúsa v novější době kamenné; v: PARAF 7/1987
- Hermés jako novopohanské božstvo; v: Prostor 23, 1993
- Svoboda, Karel:** Zlomky před Sokratovských myslitelů, Praha 1962
- Studie o pramenech filosofických spisů Ciceronových; v: Listy filologické 46/1919
- Szacki, J.:** Utopie, Praha 1971
- Szymusiak J. M.:** Grzegorz Teolog, Poznań 1965
- Šmelhaus, Vratislav:** Řecká patrologie, Praha 1972, Kalich
- Tatarkiewicz, W.:** O doskonałości, Warszawa 1978, PWN
- Parerga, Warszawa 1978, PWN
- Theiler, W.:** Die Vorbereitung des Neuplatonismus, Berlin, 1930
- Thomas Aquinas:** Summa theologiae, Taurini 1938
- Tischner, Józef:** Świat ludzkiej nadziei, Kraków 1975, Znak
- Fenomenologia spotkania; in: Analecta cracoviensia, Kraków 1978, Polskie tow. teologiczne
- Valentin Andrae, J.:** Chymická svatba Christiana Rosenkreuze roku 1459, Praha 1992
- Vopěnka, Petr:** Rozpravy s geometrií I., Praha 1989, Panorama
- Druhé rozpravy s geometrií, Praha 1991, Fokus
- Węgielek, J.:** Mam ciało, Warszawa 1978, PAX
- Wilson, E. O.:** O lidské přirozenosti, Praha 1993, LN
- Wust, P.:** Nejistota a odhodlání, Praha 1970, Vyšehrad

Obsah

Rozpaky kolem výchovy a vzdělání	9
Na co lze navázat	9
Několik závěrečných tvrzení pro předběžnou orientaci	10
Jakou metodou mluvit o tom, co problematizuje každou hotovou metodiku?	11
Základní pojmy filosofie výchovy	12
Filosofie	13
Péče, kultura	16
Pohyb duše	17
Výchova, vzdělání	20
Mnohoučenost	27
Zřejmost	30
Mysl	33
Vědomí	36
Řecké předpoklady výchovy	42
Schopnost úcty, vztahu, úžasu	42
Zdatnost, ctnost a dobro	48
Erós	51
Ostych a stud	53
Mýtus a logos	54
Mínění, předsudek	60
Poznání, vědění	61
Teorie, soustředění	61
Lidská moudrost	62
Odpovědnost	64
Vzdělání a obec	66
Dospělost a dokonalost	66
Výchova a smrtelnost	67
Prvokřesťanské motivy výchovy	70
Následování Krista	70
Znovuzrození	71
V duchu a v pravdě	72
Obrácení	73

Boží obraz a podoba	74
Výchova pro Boží království, agapé	75
Psychagogie a mystagogie	76
Latinské pojmy k výchově a vzdělání	78
Fundace	78
Autorita	79
Disciplína, principy	80
Scholastika a mystika	81
Řád	82
Proměny vzdělanosti	84
Historické a knižní vzdělání	84
Výklad textu a péče o řeč	86
Logika a matematika	87
Paměť a učení	89
Kumulativní pojetí poznání	92
Metodický přístup a jeho meze	93
Informace, kvalifikace, příprava pro život	96
Proměny iniciace a psychagogie	98
Soudobé výzvy výchově	100
Hermeneutika a touha po smyslu	102
Pluralitní ontologie	104
Znovuodkrytí smyslu pro fysis	105
Hodnota lidství	106
Individualita a individuace	108
Závěr	110
„P.S.“ místo motto: (Emanuel Frynta)	113
Literatura	187

Zdeněk Kratochvíl
VÝCHOVA, ZŘEJMOST, VĚDOMÍ
(Základní pojmy a představy výchovy)

Sazba zhotovena programem T_EX. Vydalo
nakladatelství Herrmann & synové
jako svoji 24. publikaci
v Praze roku 1995.