

PEDAGOGICKÉ ZALOŽENÍ FILOSOFIE U JANA PATOČKY

K 30. výročí smrti a 100. výročí narození
Jana Patočky

Radim Palouš, Aleš Prázný

Anotace: Patočkovo filosofické tázání klade do otázky obvykle přijímané pedagogické úvahy o tom, jak je to s utvářením člověka. Ontologickým východiskem Patočkovy pedagogiky je přirozený svět, tedy svět nikoli *sub specie* objektivizujících věd, ale svět naší zkušenosti. Pedagogika jako věda o výchově představuje výslovnou otázku: co je výchova? – a jak ji organizovat? Takové filosofické tázání imunizuje teorii výchovy vůči scientistickému přístupu. Na horizontu dějin myšlení, zejména pak inspirovan Platónem, Patočka rozvíjí filosofii výchovy v této perspektivě a ukazuje, že edukativní starost je v platonismu tím fundamnetálním; odtud pedagogické založení filosofie jako péče o duši.

Klíčová slova: filosofie, pedagogika, výchova, škola, vzdělávací politika.

Pedagogika je vždy v živém a konkrétním vztahu ke světu, vždy jej implicitně vykládá a chce mu porozumět. Jan Patočka ukázal ve své studii *Filosofie výchovy* z let 1938–1939, že výchova není ani procesem „montování“ patřičných reakcí na stimuly, jak by si představoval naturalismus,¹ ani ji nelze redukovat na to, jak by si přál idealismus, totiž na spolupráci chovance a vychovatele, jako vzájemnou penetraci duchů. Naturalismus i idealismus jsou příliš všeobecné a nepocházejí z konkrétní analýzy výchovných jevů tak, jak se ukazují v skutečném světě člověka. Výchova patří do přirozeného světa lidského a nelze na ni hledět *sub specie* objektivizujících věd.² Ani tak však není možné tento výchovný jev do posledního detailu vyčerpat.

Sama pedagogika vzniká podle Patočky tam, kde se výchova stává výslovným problémem, kde je opuštěna a zpochybněna přirozená formace člověka. Jakkoli je člověk vychováván také mimoděk přirozeným pohybem ve společnosti, o pedagogice mluvíme tehdy, když je výchovné utváření člověka kladeno do otázky. Nauka o výchově se ptá, jak toto formování dobře zařídit a za jakým účelem. Nejde však o nějaký partikulární cíl, jako je tomu v některých kvalifikacích odborných. To, o č tu běží, je celý člověk.

Patočka hledá odpověď nejen na to, co je výchova, ale také zda je možné se takto obecně vůbec ptát: „Cožpak výchova není především určitá skutečnost? Výchova je přece určitý společenský proces; my máme školy, určité výchovné instituce, úřady atd.,

¹ PATOČKA, J. *Péče o duši I*. Praha, 1996, s. 398. Tamtéž, s. 419: „Naturalismus se dívá na člověka jakožto na předmět. Znamená to, že člověk je součástí přírody, je věcí mezi jinými věcmi, posuzovat člověka je možno jenom na základě pozorování, zkoumání, experimentů, a výchova není nic jiného nežli navození žádané soustavy zvyků, kterých život ve společnosti na lidském individuu vyžaduje.“

² Tamtéž, s. 421.

celou takovou specializovanou společenskou funkci výchovnou, kam pak chceme zasahovat těmi svými filosofickými konstrukcemi?“³ Je vůbec filosofie výchovy nějak uplatnitelná v celém tom školském provozu, ve vzdělávací politice? Nevystačí si tu stát, který školství organizuje pouze v souvislosti s politickou „ideologií“? Chce-li filosofie výchovně působit, musí i toto vzít v potaz. Patočka ukazuje, že již Platón, který propracoval první rozsáhlejší výchovný systém ve spise *Ústava*, se obíral právě poměrem „spravedlivého státu“ k výchově:⁴ výchovné teorie musí respektovat lidskou pospolitost.

Jak vlastně uvádět do filosofie výchovy, ptá se Patočka⁵ a začíná obratem k přirozenému světu člověka: filosofie ani výchova nejsou samozřejmé předměty, které se dají uchopit „modo geometrico“. „Filosofie je vlastně pokus o samopřemýšlení, samomyšlení, o samostatnost ducha v ohledu intelektuálním.“⁶ Vždyť zdatnosti v oboru filosofie se nabývá odlišným způsobem, než je tomu v jiných naukách: nelze tu experimentovat, kalkulovat. Jaký je tedy užitek takového spekulativního vědění pro reálný společenský děj, jakým je výchova?

Filosofii nepochybně charakterizuje vzmach z předsudečné zanořenosti v běhu života k náhledu, jak se to vlastně se skutečností má. V rámci toho potom svou pozornost rozděluje na oblast politickou, dějinnou, mravní, jazykovou apod. Výraz „spekulace“ mívá občas pejorativní význam: „spekulování“ je považováno za fantazii,

proti níž stojí pozitivní věda. Pozitivismus redukuje filosofii pouze na jakýsi nedospělý věk vědy, na nauku, která zkoumá otázky, jež věda zatím není s to objasnit. Filosofie však není pouze propedeutikou k pozitivismu.⁷ Co to znamená pro výchovu? Pozitivismus má za to, že filosofie nemůže výchově ničím přispět, neboť nemá žádné přesné poznatky, které by nebyly v dosahu odborných věd. Existuje ovšem činnost jiného řádu: „V takové činnosti, pohybu vnitřním, se v člověku něco nového otvírá, v takové činnosti se člověk sám vnitřně mění.“⁸

Typický pozitivismus 19. století akcentoval třídění lidského vědění mimo filosofii i uvnitř ní. Některé z takových „specializací“ se časem emancipovaly z původní vazby na filosofii a ustavily se jako svébytné disciplíny; příkladem mohou posloužit logika či psychologie. Ta první se nemalou částí zařadila do oblasti matematiky, ta druhá – především ta empiricky a klinicky orientovaná – bytuje jako samostatný vědecký obor, i když svou původní pupeční šňůru k filosofické reflexi nemůže zvláště u těch teoretičtější zaměřených psychologů popřít. Pedagogiku jako samostatnou disciplínu zná Evropa až od 19. století, a to spíše v rámci tradice Komenského založení, než oddělením z filosofie.

Komenský byl ve svém století uznán především jako didaktik, a to v oblasti jazyků (v Baylově slovníku z r. 1695 je označen jako „gramatik“ s odkazem na knihu *Janua linguarum reserata*); teprve filosof J. G. Herder

³ Tamtéž, s. 378.

⁴ K tomu např. GADAMER, H.-G. *Platos Staat der Erziehung*. (1942). In *Gesammelte Werke 5 Griechische Philosophie I*. Tübingen, 1985.

⁵ PATOČKA, J. *Péče o duši I*. Praha, 1996, s. 363.

⁶ Tamtéž, s. 363.

⁷ Edmund Husserl v *Krizi evropských věd a transcendentální fenomenologie* (Praha, 1996) poznamenal, že „pozitivismus filosofii takřikajíc utíná hlavu“, s. 31.

⁸ PATOČKA, J. *Péče o duši I*. Praha, 1996, s. 366.

(1744–1803) upozorňuje na Komenského univerzálně pedagogické zaměření. Od té doby se pedagogika etabloje a utváří ke své dnešní podobě, významně související s Komenského úspěšným pragmatickým „ars docendi“. Teprve ve 20. století díky pracím Patočkovým a Schallerovým navázala komeniologie a s ní i filosofie výchovy na filosofické kořeny. Vždyť Komenský sám píše: „Tedy nikdo z lidí nemá být nefilosofem, neboť byl stvořen jako rozumný tvor a dostal rozkaz pozorovat podstaty věcí a ukazovat je jiným.“⁹

Je třeba zdůraznit: filosofie výchovy není filosofii aplikovanou na výchovu a vzdělání, nýbrž je jádrem filosofie samotné. Jakkoli vynikající Ballauffova kniha o filosofickém založení pedagogiky¹⁰ není psána jako aplikace filosofie na pedagogiku, přece jen titul sám jakoby naznačoval, že cosi takového nevylučuje. Nebyl by adekvátnějším pro Ballauffovu spis název „Pädagogische Begründungen der Philosophie“ – pedagogické založení filosofie?

Škola nemá vést žáka pouze k tomu, aby si osvojil určité dovednosti a informace, ale má jej „naučit něco vyššího chtít“.¹¹ Toto „nové“ přichází často tehdy, když jistota toho přirozeného, co člověka v běžném životě obklopuje a nad čím se nepotřebuje hlouběji zamýšlet, je znejistěna, otřesena, zpochybněna. Právě prolomení takové „tupé normálnosti“ je pro Patočku východiskem vlastního vzdělávání, které ukládá smysl evropskému lidstvu během celé jeho historie. Vzdělání se tu náhle ukazuje v souvislostech, které běžně nejsou

patrné: jako vědomá problematizace každodennosti neptající se po smyslu lidského života. Člověk vskutku vzdělaný se jinak orientuje v životě, má dějinný obzor, dovede přemýšlet. A to vše je nakonec důležité právě v praktickém životě.

Historicky je pro Patočku tento dějinný pohyb nehlouběji přítomen v antice, a to ve zrodu řecké filosofie: „Filosofování je pohyb, jistý proces v nitru člověka, který v podstatě souvisí s odrazem od naivně přirozené a omezené každodennosti.“¹² Vlastní výchovu vidí Patočka zejména v tom existenciálním otřesu, který lze vyčíst z Platónových dialogů. Často takový otřes začíná studem: „Stud je prvním indexem, ukazatelem toho, že v tomto člověku je něco jiného, něco, před čím se takřka stydí, něco pravého, před čím to nepravé se musí jaksi poroučet, odejít, nastává zvláštní otřes.“¹³ Řekové takový otřes nazývali údivem; v něm se člověka ujímá zájem o ideu: „Idea není určitý poznatek, v ideji se nám neodkrývá žádná určitá pravda; milovat ideu neznamená pochopit Pythagorovu větu nebo zákony pádu nebo jiných procesů přirozených, nýbrž odkrýt určitý celkový aspekt věcí, dobýt klíč, kterým si můžeme otevírat všecko, co jest, a v této možnosti vykládat všecko, co jest, otvírat každé jsoucno, ptát se na jeho smysl; a to je právě podstatou filosofie.“¹⁴

Tak „vychovaný“ člověk je ve své odpovědnosti vysazen do náročné a nepohodlné role pouhého poutníka, kterou mu může chlácholivě krýt cosi nepochybného, předem daného

⁹ KOMENSKÝ, J.A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských. III. sv.* Praha : Pampaedia, 1992, s. 23: „Nemo igitur hominum non Philosophus esse debet: quia animal rationale factus, rationes rerum contemplari, aliisque commonstrare jussus.“

¹⁰ BALLAUFF, T. *Philosophische Begründungen der Pädagogik.* Berlin, 1966.

¹¹ PATOČKA, J. *Péče o duši I.* Praha, 1996, s. 367.

¹² Tamtéž.

¹³ Tamtéž, s. 368.

¹⁴ Tamtéž.

a tajemně, avšak bezpečně nabízeného: i když Patočka upozorňuje na propastnost velkých svědectví o tragice lidského pobytu (připomíná Gilgameše a Oidipa: člověk je bytost vyhnán z ráje nevěděním vědomím smrtelnosti a věděním o dobru a zlu a poznamenána ve svém bytí touto základní a ničím nesmytelnou vinou, takže „stojí na hranici mezi pouhým bytím a pobytem ve světle“),¹⁵ přece jen až do éry řecké filosofie je zanořen do útěšných spirituálních pozic religiózních. V tomto smyslu byly vzdělání a škola velmi vzdáleny postantickému evropskému pedagogickému stylu. Prius je uvádění/privádění/zavádění do říše božského panovníka-boha – a vše, co to implikuje, totiž i to jakoby sekulární (znalost počtů, řeči, hvězd apod.), je subordinováno hotové duchovní i státní stavbě.¹⁶ Od dob Sókratových však PAIDEIA znamená vy-vádění, e-dukaci, vy-tahování, Er-ziehung z uzavřenosti hotové stavby do volného, svobodného a obtěžkávajícího prostoru. Lidská „obtěžkávající volnost“ je pohybem nitra i vnějšku mezi „zde a tam“, jakousi „schizofrenií“ duše člověka, hrajícího sám se sebou „hru na odhalování, tuto velkou šachovou partii, tento dialog. ... ohromen nad tajemstvím, nad výmluvným mlčením v základu života“¹⁷. Je tedy oné „hře“

otevřen (viz Patočkova „otevřená duše“), tak ji „hraje“ s rizikem prohry: je třeba být hráčem, který se nasazuje do herního pole, spoluhráčem v utkání, v němž „protivník“ je mocný a záhadný. Otevírání uzavřených je posláním výchovy, její „filosofii“. Patočka důrazně praví: „Úlohou, před níž je PSYCHÉ postavena, je PAIDEIA, a ta spočívá jednak v přípravě na obrat vzhůru již v dolení oblasti, jednak ve strategii a taktice tohoto obratu sama a připoutání PSYCHÉ k oné horní oblasti.“¹⁸

Vzdělání, které postupuje od duše k duši a vždy předpokládá přítomnost onoho často tajemně svátečního společenství mezi učitelem a žákem, ví, že veliká výchovná hnutí nejsou nikdy institucionální. Takové hnutí je analogické tomu, které nalézáme mezi zvěstovatelem náboženské pravdy a jeho apoštoly, následovníky z lásky – právě tento vztah je v ustavičném ohrožení, že se stane formalitou. Proti zpovrchnění takového výchovného společenství má posloužit dlouhé cvičení kázně, „nesmírná ustavičná kontrola“. „Nikoli institucionalismus abychom tak řekli úřední, přímočarý, racionalistický, nýbrž opatrný, založený na jemném pochopení těch lidských pohnutek, které mohou vést k obrácení smyslu toho, co nám připadá jako

¹⁵ PATOČKA, J. *Péče o duši II*. Tamtéž, s. 103.

¹⁶ Jeden příklad za mnohé: Babylonie – viz HROZNÝ, B. Vstup Přední Asie do dějin: Sumer, Akkad a Hehit. In *Dějiny lidstva*, sv. Světla Východu a Hellady. Praha, 1940, s. 335-336: „Babylonské chrámy byly současně i babylonskými školami a universitami, rovněž ne nepodobnými středověkým klášterům. Tam učila se babylonská mládež písmu klinovému a řeči sumerské, upadlé záhy v zapomenutí, jakož i správnému užívání mateřské řeči babylonské; tam učilo se i matematice a geometrii, literatuře, ba i lékařství a právům. Dále především ovšem teologii samé, učic se znáti nescíslné bohy babylonské, způsob jejich obětování, předpisy obětní apod. Tam učilo se různým druhům věštění, např. astrologii, dále umění zaříkati zlé duchy a nemoce.“ Tamtéž, s. 33: „Přes tento celkem vysoký stupeň ethických názorů sumersko-babylonských je zásadní rozdíl mezi etikou babylonskou a etikou staroizraelskou. Kdežto Jahve, bůh izraelský, je v prvé řadě bohem spravedlnosti a pevného mravního řádu, jsou bohové babylonští nejprve přece bohy zosobňujícími různé síly přírodní, a teprve jaksi v druhé řadě též bohy spravedlnosti a práva.“

¹⁷ PATOČKA, J. *Péče o duši II*. Praha, 1999, s. 104.

¹⁸ Tamtéž, s. 70.

podstatné výsledky životní. “¹⁹ Ve výchově jde tak o záchranu pro společenství těch, kteří se rozhodli k „teoretickému životu“. Ten však neznamená bledý intelektualismus, netečnost k životním otázkám, nejde o odluku od těla, nýbrž od pouhé instinktivní existence. Teoretický život je zjevením nového řádu hodnot a životních imperativů, které přivádějí duši k potřebě pravdivosti.

Filosofovy ideje však často ve společnosti nezískávají respekt snadno. Je zapotřebí svobody, která teprve umožní, aby si ideje získaly určitý ohlas, bez něhož je každé mluvení marné. Patočka vidí reálné nebezpečí, není-li za sdělováním nic než slova a intelektuální nadání, které neodkazuje k „skutečnému životu“. Právě ve škole je takové nebezpečí verbalismu silné: hodnoty se tradují, aniž by se sdílel jejich obsah, „nakonec zbývá pouhé rozmělnění, všem přístupné, úplně takřka vysáté, nic“.²⁰ Nivelizace a skepse, které se pak s tímto vzděláváním rozmáhají, jsou jen přirozenou odpovědí na takovou „vyhlášenou spleť slov“, na to, co není v kontaktu se skutečným životem. Zdá se, jakoby vzdělání mělo postupovat navzdory institucionalizaci, která sama vždy nivelizuje a „duševní suchostí“ nedokáže „rozechvát lidské nitro“.

Lze přirozeně poukázat na proslulý sokratovský jeskynní mýtus, zachycující vyvedení vězně z příšeří na světlo a jeho návrat jakožto toho, kdo je „postižen“ výzvou, provokující nepokoj duše. Vždyť celá klasická řecká filosofie nebyla pouhou zajímavou znalostí nebo součástí výukových osnov, nýbrž „výchovným hnutím“.²¹ Právě toto je étosem Patočkova výchovného filosofování otevře-

né lidské duše, která „je nepřekonatelnou lidskou bídou a zároveň tím jediným bohatstvím, které člověk má“.²² Ono bohatství a ona bída nejsou nic jiného, než stupňování náhledu, gradualita „pojetí/objektů“, pout vždy dál, umožňující překračovat sama sebe a veškerenstvo časové i prostorové. Taková „božská“ mohutnost je pro ne-bohého člověka tíživě matoucí: nemaje suverenitu absolutní instance je poutníkem jen kulhavým, jemuž závěr a smysl pachtění protéká mezi prsty a troskotá v jeho bytostném nadání.

Člověk vychovaný, resp. vychovávaný „filosoficky“ je odpovědně starostlivý. Odpovědnost znamená, že odpovídá, tj. skládá účty ze svého jednání a myšlení a usiluje o hledání cílů svých, i společnosti, v níž žije: skutečná filosofie probouzí svědomí. Patočka vidí ve vzdělávání svědectví o vzniku takového autonomního centra smyslu, za kterým chce vychovávaný jít: vychovatel je pak povzbuditel na této pouti, na níž pozvolna přejímáme funkci, kterou měl už od počátku on sám. Sebevýchova je akceptace vychovatelovy vůle k prohloubení sebe sama. Elán k životně podstatnému však nepředstavuje užitek, jenž plyne z odborného vědění, kde vědění a vědění setrvává odděleno – tu život naopak získává sám sebe. Užitek filosofie je odlišný od prospěchu nepochybně velmi užitečných odborných věd, jde totiž o celek lidské a veškeré skutečnosti: „Filosofie je schopnost uvažovat, zachycovat to, co celku života dominuje, co mu dává smysl. Pedagogika jako nauka o výchově má však vždycky za předpoklad určitou ideu smyslu života.“²³ „Vzdělanost není nic jiného nežli

¹⁹ PATOČKA, J. *Pěče o duši I.* Praha, 1996, s. 382.

²⁰ Tamtéž, s. 380.

²¹ Tamtéž, s. 381: „Příklad: řecká filosofie byla velkým výchovným hnutím. Nebyla to žádná filosofie na katedrách, nýbrž skutečné hnutí.“

²² PATOČKA J. *Pěče o duši II.* Praha, 1999, s. 44.

²³ PATOČKA, J. *Pěče o duši I.* Praha, 1996, s. 372.

svobodné přijetí společností akceptovaných, ve společnosti již žijících cílů, jež životu dodávají smysl, a znakem skutečné vzdělanosti je spolupovaha na nich.“²⁴ Prostě jde o to, co je univerzálně lidsky cenné, a tudíž, jakožto žitá idea, to „ideální“. Toto Patočka vidí ohroženo: nebezpečím tu není „nevzdělanost“, ale falešný obraz skutečné vzdělanosti. Taková zdánlivá vzdělanost je charakteristická tím, že kupí spoustu vědomostí, které nepůsobí životní radost. Jde v posledku o zjetí materiálem, jenž brání jemnému myšlení v nuancích: šíří se ne-ideovost, floskule, konvence, nekulturní život.

Podstatné je přídavné jméno „žitá“. Duše není totiž cosi zajištěného, i když sídlí v každém člověku – je totiž stejně pohyblivá, jako kterákoli bytost ve všemohúru!²⁵ Lidská duše je vždy starostí, nestojí „před

sebou“ jako před něčím „druhým“, nýbrž je už vždy vlastní angažovaností.²⁶ „Výchova je skutečně něco živého, výchovu nelze si představit prostě jako drezúru, při které si děláme s určitým materiálem, co chceme. To je život, a kde je jaksi příliš mechanizován, kde se odehrává v příliš strnulých předepsaných drahách, mstí se vždycky. Aspoň takovým způsobem nevinným, jakým je směšnost takového regulovaného, příliš sešněrovaného postupu, a víte, že právě na povolání vychovatelském takových směšných momentů tkví nebo může tkvět často až příliš mnoho.“²⁷

Patočkova filosofie výchovy je pedagogickou starostí o duši, tj. o to, co člověka činí člověkem, bytostí schopnou výstupu nad situační ponořenost individuální i společenskou.

ZPRÁVA O ALTERNATIVNÍM ŠKOLSKÉM HNUTÍ

Dalton International Magazine, 2006.

Hnutí daltonských škol je čilou iniciativou v zahraničí i v České republice. Dokladem toho je další číslo publikace časopiseckého typu, které vydala Asociace českých daltonských škol. 38 stran nabízí řadu textů (souběžně anglicky a česky), jejichž autory (domácími i zahraničními) jsou lidé ze škol, které se snaží daltonskou metodu uplatňovat, ale i představitelé akademické sféry a také školské politiky na obecní (městské) úrovni. Jde jednak o reflexe posledních legislativních změn ve vztahu k řízení daltonských škol, o zamýšlení nad některými zásadními tendencemi ve školách a školství (např. evaluace a autoevaluace škol), o zprávy z výměnných stáží a dalších aktivitách a také o zajímavé a zcela konkrétní metodické materiály.

Publikace je primárně určena členům sítě a ti z ní budou mít bezpochyby největší prospěch. Může však zaujmout i všechny další, kteří se zajímají o alternativní školy a školství.

(mp)

²⁴ Tamtéž, s. 418.

²⁵ Viz PATOČKA, J. *Péče o duši II*. Praha, 1999, s. 79: „Duše se původně nezná, právě proto, že je v pohybu, proto, že nestojí sama před sebou jak před divadlem, nýbrž vždy již tak, že sama rozhodla o sobě, a následkem toho o tom, co může vidět, poznat, pochopit z věcí i ze sebe.“

²⁶ Tamtéž, s. 44.

²⁷ PATOČKA, J. *Péče o duši I*. Praha, 1996, s. 431.