

FILOSOFICKÉ ZAMYŠLENÍ NAD PEDAGOGICKÝMI CTNOSTMI

Jaroslav Kotá

Anotace: Autor úvahy komentuje stručnou stat' Z. Heluse o pedagogických ctnostech. Poukazuje na některé konotace z dějin filosofie a podrobuje reflexi pedagogické přístupy dnešní doby – včetně reflexivity samotné. Analýza vybraných problémů rozkrývá, že dědictví evropského filosofování lze nalézt i v projektech budoucnosti.

Klíčová slova: filosofie, reflexivita, rutina, kompetence, profesionalita, ctnosti, krize, kompenzace.

Tiché mávnutí křidel Minerviny sovy

G. W. F. Hegel v proslulém podobenství uvedl, že filosofie vzlétá za soumraku jako Minervina sova, která kreslí své šedé stíny v šedé.¹ Tento výrok v sobě nese poselství, že filosofie přichází ke slovu, když události v jasu dne již proběhly, neboť teprve poté se stávají předmětem zamyšlení a reflexe. A jak říkal jeho soused z dob bytu ve Výmaru – J. W. Goethe – šedivá je teorie a zelený strom života. Také sova symbolizující moudrost zřejmě nemůže kreslit jiné stíny než šedé. Filosofie přitom není žádnou vybledlou vzpomínkou nebo pouhou kopií skutků, ale úsilím o teoretické uchopení prožitého; vede myslitele k nutnosti unést „námahu pojmu“ a pojmového myšlení. Je však moudrost, o kterou usiluje filosofie, nakonec vždy jen šedivou šmouhou na šedé zdi? Je kontemplativním zamyšlením, které přichází s jistým zpožděním, nenápadně a odbývá se, až když ztichne křik, pláč, hlomoz a ruch denního konání?

V období novověku, kdy lidstvo touží co nejvíce projasnit své dny, stojí filosofie velice často stranou a žije dál svými vlastními problémy. V prohlubující se separaci lidských údělů a v epoše nejrůznějších specia-

lizací je i myšlení o celku světa a o bytí postaveno jako jedna z tradičních cest obživy vedle jiných, daleko praktičtějších povolání. Filosofie je povolávána k dílu teprve tehdy, když jednotlivci nebo celá společenství procházejí krizemi, jejichž frekvence se nápadně zvyšuje a stává se trvalým průvodním jevem modernizačních kroků. I ti, kdo na filosofování pohlížejí se značným odstupem, či dokonce s despektem, se k němu obracejí vždy, když se zachvívají samotné základy jejich vědních disciplín nebo jejich životních jistot.

Filosofie v krizových situacích, dle Odo Marquarda, hraje úlohu kompenzačního činitele. Je-li člověk nedostatečně vybavenou bytostí, která se již nemůže opírat o svou instinktivní výbavu ani o jednostranné intelektuální výkony, potřebuje kompenzovat své nedostatky kulturním provozem. Vytvářejí-li modernizační procesy pocitu ztrát, deficitů a jisté stísněnosti, pak veškeré inovace přinášejí rozporuplné výsledky. Ohrožení, plynoucí z jednostrannosti technologických, společenských a samotných kulturních procesů či z jejich neočekávaných efektů, je vyrovnáváno protisměrným konáním, v němž jsou k dílu povolávány společenské vědy spolu s filosofií. Tím jsou

krize neustále kompenzovány a harmonizovány. Ohromené publikum je trvale stavěno před balancováním nerovnováhy světa plného jednostranností. Pod vlivem působení kompenzačních mechanismů se modernizovaný provoz jeví z odstupů spíše jako nekrizový, samotné krize jako výzvy a signály k mobilizaci protisměrných a kompenzačních aktivit.²

Je pravdou, že ne všichni intelektuálové jsou nadšení soudobými aplikacemi a sestupem filosofie a věd do světa a do každodenního provozu. Zdá se jim, že Minervina sova pozbývá odstup, letem mezi zástupy ztrácí jedno třpytivé pero za druhým a mění se v ošklivé oškubané ptáče, kterému je vskutku těžké připsat božskou vznešenost, autoritu a slávu. Skalní odpůrci profanace, zesvětštění vznešeného a trvalého odkouzlení světa jsou den ze dne stále více podobní historikovi, který se vydal hledat středověké město – a v okamžiku, kdy jej našel, tak zmizel.

Vedle exaktních věd s jejich snahou o dosažení obecných teorií a výsledků, získaných neutralizací a vyloučením všeho jedinečně lidského a časového, přicházejí ke slovu v kompenzační roli konkrétní lidské příběhy těch, kteří jsou připoutáni jako praví dědici Promethéa k tomuto světu. A jedinečné příběhy nám postupně začínají vyprávět společenské vědy, včetně pedagogiky. Dílna lidskosti se postupně zbavuje mechanických představ o předávání poznatků a zaměřuje se více na jedinečné, individuální a neopakovatelné. Principiálně vzato i postmoderna osciluje den co den mezi mechanickým pojetím života a světa – a neopakovatelností osobních lidských dramát.

Střetávají-li se exaktní vědy s humanitními, naplňují starý herakleitovský výrok, že boj je otcem všeho, a svádí dohromady ty, kteří zápasí o vládu nad světem. Dnešní spor lze popsat jako střety idejí a obrazů světa,

kdy zápasící jsou prostřednictvím konfliktů přivedeni k tomu, že jim jde o totéž. Argumenty odhalují jednotlivé fasety světa a všichni doufají, že celé spektrum paprsků se může jak fotografická flash zablysknout na okamžik plným světlem, než opět převládne některá jednostrannost. Do jazykových her exaktních myslitelů a společenských vědců vstupuje váha kompenzací a vláda vyvažovacích principů. Jak poznamenal Andy Warhol – v dnešním světě má každý nárok na svých patnáct minut slávy. Ke slovu se v karnevalovém reji dostává všechno možné i nemožné. Vše ale pouze dočasně. Nárokovat si trvalou slávu, zajištěnou mono-teistickou živností a doživotní autoritu je nereálné, neboť všechno vznešené je vtažováno do kolotoče služebnosti, anonymity a stává se pouze jedním z kaménků na vahách o tisíci miskách.

Otevření otázek

Tato úvaha nechce být pojednáním o filosofii, i když se problému postavení filosofie v dnešním světě nemůže vyhnout. Je v první řadě pokusem o rozbor textu Zdeňka Heluse, věnovanému otázce učitelových ctností.³ A nechce být ničím jiným než interpretací neobvyklých slov, která k nám v dnešní konzumní a pragmatické době právě dorazila z jiného světa. Je pokusem o rozvedení a snad i otevření nových polí úvah, na nichž by bylo možné pěstovat odlišné pojetí učitelství než to, které nám nabízí statistické přehledy, tlachání žurnalistů, nudné kariéerní řady či duchamorné úřední dokumenty.

Autor stati „Učitelství – doména pedagogických ctností?“ klade nadpisem téma jako otázku, kterou pokládá především současným a budoucím pedagogům. Ve stručném eseji nevychází z rozboru každodenního konání učitelů, ale rovnou od teoretických konceptů profesionality. A připomínám k faleš-

ně pojaté profesionalitě věnuje první část stati. Ale vše, co je řečeno úvodem, je jen přípravou k části druhé a zásadní – k nastítnu pedagogických ctností.

Pokus o nové formulace pedagogických ctností nás přivádí až na tržiště, kde v řecké polis vznikala filosofie při setkávání svobodných myslitelů vedoucích volné rozhovory o povaze světa, o jeho původu a o možnostech jeho poznání. V případě této stati, a to chci od počátku zdůraznit, jde o provedení záměru pozorně naslouchat výrokům interpretovaného autora a současně se pokusit o rekonstrukci dialogů na agoře. Připomínáme-li si tento prostor dávných filosofických setkání jako pouhou vzpomínku či metafyzický sen v našich hlavách, neznamená to, že neexistuje. Neboť právě její existence v naší mysli umožňuje, že se občas můžeme setkat u otázek po podstatě bytí a naší pozemské existence.

Na agoře – a na to většinou zapomínáme – však zcela jistě bylo slyšet i hlasy smlouvajících trhovců a kdákání volně pobíhajících slepic. Vypněte televizi a rozhlasové přijímače a zkusme se v hluku dnešních dní na chvíli oddat vážnému rozhovoru.

Poznámky k pojetí rutinérství

Stať Z. Heluse o pedagogických ctnostech je ucelená, sevřená a postupuje krok za krokem v přesných formulacích. Lze vůbec při rozboru takto postaveného textu ještě něco dalšího dodat? Nebude nakonec taková námaha jen opakováním, rozvedením, či dokonce rozředěním řečeného?

Z. Helus nejprve provedl stručný taxativní výčet dnešních diskusí v politicko-pedagogické rovině, aby vzápětí celý ten pologramotný balast mezinárodně se šířícího blábolu odsunul stranou a řekl: Tak to máme odbyté, ale to podstatné se odehrává jinde a mimo soudobý veřejný diskurz. Je případ-

né, že na hromadu toho, co lze odsunout stranou, přihodil i legislativní snahy, které představují pouhá aktuální řešení dobových problémů. To vše zítra beznadějně zastará. O čem je třeba vést řeč, to je podstatné a nadčasové jádro učitelství. Vždyť pouze při konfrontaci s tímto bytostným jádrem je možné doufat, že obstojíme jako generace vzdělavatelů před úkoly, které klade jako výzvy před nás tato doba.

Autor jako základní uvádí dvě témata, kolem nichž je možné rozvířit skutečnou debatu. Na nich lze obezřetně diagnostikovat, zda právě učitel dostojí současným nárokům. U učitelů tak dává důraz: a) na jejich *profesionalitu* a b) na *morálně osobnostní kvality*, které označuje jako pedagogické *ctnosti*. A rozhovoru o tématu učitelství předeseilá, že *bez obratu k dítěti/žákovi nemá jakákoliv řeč o učitelství dobrý smysl*. Než je samotné téma učitelství otevřeno, je poslán vzkaz všem teoretikům i praktikům, zabývajícím se učitelstvím, že samo o sobě je jen prázdnou formou, neboť se realizuje, naplňuje a osvědčuje vždy až v interakci s žáky. K tomu lze dodat, že tam, kde učitelé a učitelky usilují o společenskou a sociální emancipaci a zapomínají přitom na žáky, nedosahují nikde ve světě žádného výrazného pokroku v naplnění svých požadavků.

V okamžiku, kdy Z. Helus otevře otázku profesionality, nasvětluje ji od první chvíle tak, aby ji očistil od nejtýpějších nedorozumění. Ohrazuje se proti „rutinnímu praktikismu“, který se opírá o instrukce a metodické návody. Poukazuje na to, co znamená nereflektované přebírání a odvolávání se na tradice.

K tomu je možné poznamenat, že profesní rutina byla vždy oblastí mírných nepochopení. Ke každé profesi patří zcela nepochybně postupně ovládnutí rutinních úkonů, které tvoří nepominutelný základ budoucího mistrovství. Osvojené postupy, drobné rituály

a četné běžné dovednosti dávají každému profesionálovi jistotu v každodenních aktivitách a uvolňují jeho tvůrčí potenciál v tom smyslu, že již nemusí promýšlet mnohé elementární otázky své aktivity.

Tuto běžnou rutinu Z. Helus nemá na mysli. Je zřejmé, že jeho kritický výpad směřuje proti pokleslosti výkonu profese, u níž se vytratil, ba ještě ani neobjevil inovativní přístup a duch hledačství – a vše se jen opakuje v uzavřených a stále týchž cyklech. Proto se ohrazuje proti rutinérství. To v osvojení elementárních zručností a dovedností nevidí pouhé podpůrné prostředky přinášející možnost odlehčení, ale právě rutina samotná se stává završením a nejvyšším výkonem učitelova působení. Dovolím si použít klasickou metaforu: zběhlost je jen cestou a mostem vedoucím k uvolnění vyšších forem učitelova působení, zůstane-li však někdo stát na mostě, zcela jistě jednoho dne zjistí, že na něm nelze trvale bydlet. Z. Helus při kritice rutiny ji odsuzuje tam, kde se mění ve „zvykové a jenom receptivně orientované jednání“.

Ohrazení vůči rutinérství je vymezení negativní, je proto třeba přejít k pozitivním momentům rozvoje učitelství. Autor „nárok na profesionalitu“ zakotvuje v „pedagogické reflexi“ – v promýšlení, v kritickém posuzování a v argumentovaném hodnocení edukačních postupů, jejich problémů a výsledků. Tato pedagogická reflexe je pojata jako základní znak profesionality, nikoliv však jediný. Pobytem v živlu reflexe se ovšem rázem pohybujeme nejen v rovině vědomí sebe sama, ale současně jsme vtaženi do domény filosofie.

Stručné poznámky k reflexivitě

Intuitivně každý tuší, co reflexe je. V běžném povědomí je pod reflexí míněno něco takového jako vědomé promýšlení

a hledání racionálního zdůvodnění pro každý krok, úkon, tvrzení či teoretický koncept. Obvykle je považována za způsob, jakým samozřejmě dané pozvedáme do roviny nesa-mozřejmosti a rozkrýváme nejen podstatu věcí, ale u činnosti i jejich zamlčené předpoklady a důsledky.

Filosofické pojetí reflexe vždy navazovalo na Aristotelovu pasáž ze spisu *O duši*, kde je podán první popis lidského „vědění o vědění“.⁴ T. Akvinský psal o „reflexio super fantasmata“ (kde výraz *fantasmata* značí „přízrak“), a miní tímto složeným výrazem pohyb, kterým se rozum vrací od obecných pojmů k původním, počátečním vjemům. J. Locke reflexi považoval za jeden ze dvou zdrojů lidské zkušenosti; vedle počitků (senzací) vnějšího světa existuje vnitřní reflexe, která představuje způsob empirického poznání, jehož zdrojem je vnitřní zkušenost.⁵

Rozvinuté pojetí reflexe se objevilo u G. W. F. Hegela, který měl neobyčejně výrazný vliv na další evropskou tradici pojetí reflexivity. Ačkoliv završitel německé klasiky rozlišoval různé podoby reflexe, v rámci jeho filosofického systému šlo o významnou součást nekonečného vztahu k sobě samému, který umožňuje rozvoj lidského sebeuvědomění. Reflexe – doslova zpětné ohnutí – je součástí vztahů, které se všechny rozvíjejí v rovině vědomí. Současně je však vždy zrcadlením, neboť vědomí zabývající se svými předměty a svým vztahem k těmto předmětům se nakonec vždy vrací k sobě samému. Sebe-vědomí samotné je v principu rezultátem procesů reflexivity.

Jestliže renesance objevila kouzlo zrcadlení a zrcadlení těchto v sobě se zrcadlících procesů, pak v době německé klasiky jsme svědky hledání přesnějšího filosofického výrazu pro tyto fascinující a podivuhodné procesy. Vyhraněné pojetí reflexe jakožto zrcadlení v rovině vědomí mohlo zřejmě vyrůst teprve na půdě novověké filosofie po

vydělení já a jeho postavení proti světu předmětných realit. Vědomí se stalo oblastí oddělenou od předmětů, čímž se ukázalo, že můžeme myslet a prožívat jen to, co se odehrává v naší mysli.

F. W. J. Schelling oceňoval filosofii, která již (a to měl na mysli I. Kanta) prokázala, že svobodné já disponuje schopností povznést se nad souvislosti věcí. Současně však poukazoval na nebezpečí, že toto vydělení já může vést k ochromení aktivity a k fantasmagoriím pohybujícím se v čistě imaginárním světě, s nimiž je pak filosofie nucena se vyrovnávat. Namísto zápolení s reálným světem lze promrhat mnoho sil v zápase s chimérami, které jsou vlastním výtvozem lidí. Poeticky tak zformuloval to, co je reálným nebezpečím každé vypjaté reflexivity, a to je nadměrné zacílení na sebe sama a odvrácení se od vnějšího světa. V druhé polovině dvacátého století již Lacan mluví v souvislosti s reflexí přímočaře o nebezpečí narcismu.⁶ Narcissos, který je neznalý efektů zrcadlení, se při pohledu do vodní hladiny zamiluje do svého vlastního obrazu. Je-li reflexe metaforou pro zrcadlení, pak spekulující (od spekulum – zrcadlo) a pozorující sám sebe v zrcadlovém obrazu se prostřednictvím vlastního odrazu identifikuje.

Nemá asi dobrý smysl dnes rekonstruovat složité subtilní Schellingovy námitky proti Hegelovu pojetí reflexivity, které směřovaly k tomu, že zrcadlení znamená zdvojení a v Hegelově filosofickém konceptu není projasněno kritérium vědění spočívající na identitě k sobě se vztahujících momentů; identita, namísto aby byla vysvětlena, je prostě předpokládána. Hegel myslí bytí ve vztahu k sobě samému a identifikuje jej jako jinou formu vztahu – vztahu reflexe. Schelling k tomu namítá, že dokazování u Hegela tvoří kruh, protože zůstává neobjasněno to, co mělo být prokázáno. A to je, že může exis-

tovat identita bytí a podstaty, identity a difference.⁷

V dnešní době již klasické potíže s reflexivitou většina myslitelů nechává spadnout pod stůl, přestože mnozí tuší obtížnost popisu cesty vědomí k předmětu a cesty zpět, které nejsou těmi samými cestami, ale tvoří stále jádro pojetí identity dosažené reflexivitou. Místo toho se výraz reflexe užívá značně volně k označení racionálního náhledu či abstraktního myšlení, nebo prostě v původním aristotelském pojetí jako „myšlení o myšlení“. Proto je možné, že se v soudobých vědeckých textech objevují výroky, které by představitelé německé klasiky těžko mohli pochopit či podepsat. Zřejmě by se obtížně smířili s výrazem „reflexe reflexí“ či s kladením synonym vedle do sebe do jedné věty: „reflexe, sebereflexe a reflexe vědy“, když každá reflexe je současně sebereflexí a týká se v dialektickém pohybu i nějakého vnějšího předmětu: věci, vědy, náboženství, státu apod. Do popředí úvah o vlastním myšlení se dostávají dnes spíše pojmy inspirované hermeneutikou, z nichž nejvíce poutají pozornost výrazy horizont, předporozumění, hermeneutický kruh či heideggerovský výraz světlina. Jak to tak v dějinách filosofie bývá, namísto dořešení obtížných otázek, je nastolována jiná problematika.

Hovoří-li se dnes v pedagogické teorii o reflexi, zdá se, že výraz reflexivita je pojímán značně volně a znamená *chápací porozumění spojené s náhledem na vlastní činnost, na přístupy, založené na způsobu porozumění a interpretaci skutečnosti* či *snahu v této souvislosti promýšlet i některé nezamýšlené důsledky vlastního jednání*. V složitějším pojetí je reflexivita *úsilím o projasnění a pojmové uchopení těch aktivit, které jsme mechanicky přejali od předchozích generací, aniž jsme si dostatečně uvědomili jejich význam a dopady*.

Jsme kompetentní k interpretaci kompetencí?

Druhým momentem, který Z. He-
lus vyzvedává ve vztahu k profesionalitě, je
„vytváření a prohlubování pedagogických
kompetencí“. Je zřejmé, že autor profesio-
nalitou míní především praktický přístup
k řešení každodenních pedagogických obtí-
ží. Přesto bude vhodné uvést několika slovy
pojetí kompetencí, které se staly novým té-
matem v pedagogických textech.

Výraz „kompetence“ se v posledních le-
tech stává klíčovým slovem v pedagogické
dokumentaci. U řady autorů existuje dolo-
žitelná snaha učinit jej vodítkem k pojetí
učitelství a pedagogiky vůbec, dokonce jej
nadřadit vzdělávacím a výchovným cílům.
Je bojovným výrazem, který zakrývá stud
nad neustálým omíláním abstraktních pou-
ček a frází, končících u teoretických kon-
strukcí.

Kompetence jako nový klíč k pedagogic-
ké realitě nebyly vybrány náhodně. Expre-
sivní síla, která z nich vyzařuje ke čtenáři
pedagogických dokumentů, svědčí o tom,
že pedagogika touží po odklonu od pouhé-
ho akademického teoretizování. Zdá se do-
konce, že kompetence mají teoretický fun-
dament, ale současně vyžadují realizaci
v činnosti – jsou vnořeny do živlu praktic-
kého dění. Výraz „kompetence“ má dvojí
konotace a slučuje v sobě teoretické i prak-
tické komponenty učitelova konání. Nese
v sobě příslib vykročení k praxi a k rea-
lizaci snu předchozích generací teoretiků:
zmenšit nepřijemnou distanci mezi ideálem
a realitou.

Kompetence je výborně volené slovo
k tvorbě nového pedagogického mýtu. Již
jeho intonace má v sobě elektrizující rytmus
bubny vyzývajících k velkému pochodu.
Kompetencemi nejen vstupujeme do živlu
praxe, ale sugerujeme praktikům, že s nimi

jdeme v jedné linii stejným krokem, rytmem
– a tvoříme společně ruku v ruce dějiny.
Změní-li se doba a vyvstanou nové problé-
my, pak není nic jednoduššího, než publiko-
vat nové seznamy kompetencí, vyjadřujících
nové pravomoci a nové společně přijímané
cíle. Samotný výraz kompetence není
a nemůže být zatížen žádným ideologickým
balastem a je hodnotově neutrální, a proto
se tak hodí do nezaújaté „vědy“.

Problém je možná v tom, že orientace
a volby, které v životě provádíme, jsou ve-
deny našimi hodnotovými orientacemi, psy-
chologicky řečeno – postoji. A byl to
D. Katz, který při analýze postojů ukázal, že
postoje slouží k radikálnímu zjednodušení
neobyčejně rozmanitého světa a k orientaci
v „nekonečném chaotickém univerzu“, kte-
ré nelze nikdy dostatečně promyslet ani
v celku, ani v tisíci jednotlivostech. Upravu-
jeme svět vždy tak, že se bazálně oriento-
ujeme dle postojů a právě jejich prostřednictvím
jej radikálně zjednodušíme. Řečeno jinak:
Orientujeme se dle hodnotových a hodno-
ticích vztahů. Je pozoruhodné, že *radikální
zjednodušení složitého univerza jevů a dějů
nám umožňuje nejen účinně a ekonomicky
jednat, ale toto jednání je navíc provázeno
pocitem kompetence.*⁸ Kompetence přichá-
zejí ke slovu a k dílu tam, kde je svět nejpr-
ve zásadně zjednodušen a zbaven tíže palčí-
vých problémů. Kompetence představují
ochranné iluze, psychologické pocity, že
*v nekonečném vesmíru máme jako konečné
bytosti své věci v rukou a umíme je řešit*,
když naše naplánované aktivity přinášejí
očekávané výsledky.

Je evidentní, že soudobé opěvování kom-
petencí není náhodné, ale představuje *sig-
num temporis* pedagogického myšlení. Vy-
jadřuje lépe než co jiného snahu přizpůsobit
se praktickým požadavkům dne. Zdá se také,
že síla přitažlivosti kompetencí bude analo-
gická trvání všech pragmatických teorií.

Důraz na kompetence sugeruje dojem, že jsme již prošli výhnní kritické analýzy a teoretické reflexe, které jsme nechali za zády, a nyní se obracíme čelem ke každodennosti. Zastírá, že často jsme teoretickou reflexi vynechali, nechali spadnout pod stůl – a přistupujeme k realitě na základě běžných kondenzovaných zkušeností a intuice.

Kompetence nás přivádějí do rozlehlé říše sebe-naplňujících se prorocství. Tato iluze je možná tím, že se zbavíme některých tradičních základů evropské vzdělanosti: potlačíme kritickou distanci, schopnost udržovat si (klasickou) nedůvěru v pouhé jevové zdání, rezignujeme na radikalizaci tázání a na objasňování předpokladů naší každodenní aktivity. Tím se současně zbavujeme únavy z metafyzických úvah a z čirého teoretizování. Výraz kompetence naznačuje, že jeho původ lze odvodit z každodenní empirie.

Výtečnost kompetencí je zcela jistě v tom, že toto mýtické slovo, jehož jádro tvoří psychologický pocit provázející naše usilování, nelze žádnou racionální argumentací zničit. Tak jako nelze změřit hloubku pocitu a objektivizovat ji, stejně tak je neměřitelná a nevážitelná hloubka a rozsah kompetencí, protože to, co tvoří jejich bytostné jádro, není operacionalizovatelné. Kompetence lze snadno postulovat dle dobových představ, nakazovat je a přičarovávat. Ale co je vskutku třeba učinit ku prospěchu dítěte, když je chceme naučit rozhodovat se v nestandardních situacích, nebo je učíme náhledu na tyto neobvyklé situace? Není třeba opět vzít v úvahu nezabydlenost a údiv, které otevírají cesty k porozumění veškerým předpokladům lidského jednání a rozhodování?

Z. Helus popisuje kompetence jako „zdatnost poradit si s úkoly a problémy, jejichž zvládáním a řešením se edukační proces vyvíjí ku prospěchu osobnosti dítěte“. A pro-

naší, dle mého soudu, zásadní verdikt: „Slovem kompetence poukazujeme na činnostně zvládající aspekt učitelovy profese.“ K ničemu jinému, jak naznačil i předchozí nástin, totiž tento výraz nesměřuje. Je proto zcela logické, že nemáme-li se utopit v praktikismu, je nutné doplnit praktické kompetence *teoretickou reflexí*, kterou Z. Helus předřadil kompetencím.

Cesta na agoru

Novalis⁹ kdysi filosofii označil za nostalgickou touhu po domově. Chtěl říci, že teprve pomocí filosofování činíme svět srozumitelný a obydluje jej jako naše místo, z chaosu a cizoty činíme řád a domovinu. Podíváme-li se pozorně na popis „pedagogické reflexe“, čteme o promýšlení, o kritickém posuzování, o argumentovaném hodnocení pedagogických postupů a o tom, že reflexe by měla být vždy systematická, otevřená novým vědeckým poznatkům a zkušenostem inovativní praxe, měla by být komunikativní, kritická atd. To je ale modernizovaný popis staré filosofické agory! Je to průzračná upomínka na drama svobodného setkávání, pozorného naslouchání a společné porady; je to sen o shledávání a obezřetném zkoumání argumentů, které stály u kolébky, v níž se rodila filosofie a vědy jako takové. To, že autor vyjmenovává charakteristiky připsané pedagogické agore nás nemusí mýlit: jde o připomínku, že myšlení a diskusi nelze v žádném oboru opustit, ale je třeba naopak je neustále obnovovat. Agora reflektujících je bez myslitelů, komunikace a polemiky prostě nemyslitelná – a na agore jsme už jednou byli na tomto světě doma. Přesněji řečeno: Ti, kteří kdysi vytvořili toto podivuhodné společenství, nám umožnili se ve světě našeho žití zabydlet jako v naší domovině. A domov¹⁰ – to je místo, z něhož můžeme odejít, ale můžeme se do něj i kdykoliv vrátit.

Poznámky k profesionalitě učitelů a k prolomení jejího rámce

Po pasáži o kompetencích přichází řeč o profesionalitě, k níž se autor vrací i na závěr celé stati. Uvádí významné momenty profesionalizace akademických povolání a vztahuje je k učitelství. Klade důraz na celoživotní závazek k povolání, na trvalé vzdělávání, na schopnost vytvářet odborná učitelská sdružení apod. Podtrhuje, že profesionalitu je nutno „nekompromisně vyžadovat a důsledně zabezpečovat. Pojetí profesionality,¹¹ které tvoří teoretický rámec pro vývoj a růst povolání založených na vysoké teoretické úrovni, rozšiřuje o schopnost sdružení pedagogů „vyjadřovat se k významným otázkám zabezpečování kvalitní edukace a vývoje školy“. Rovněž zdůrazňuje, že vývoj profesionality není řízen jen z učitelských sdružení, ale má na něm značný podíl i management škol, školní inspekce a veřejné mínění.

Pozoruhodné je, že autor s pojetím profesionality konfrontuje otázku pedagogických ctností, které zprvu obecně definuje jako „morálně osobnostní dimenze učitelství“. Jejich rozvíjení se projevuje v otázkách celoživotního poslání, osobní odpovědnosti a vlastního svědomí. Čtenáře může zarazit, že morálně osobnostní kvality jsou pojaty jako něco, čím „učitel překonává svou profesionalitu a dodává učitelství novou dimenzi“. Vždyť růst profesionality nemusí být s rozvojem morálních kvalit v rozporu, nemusí jít ani ruku v ruce, přestože se profesionalita bez udržování etického kodexu neobejde. Tento kodex je ovšem v definicích a v modelech profesionality učitelů pojímán výrazně účelově, je směřován k udržování odpovědnosti ve vztahu k žákům a obecných hodnotových pravidel profese, kterou jediněc přijímá jako celoživotní závazek.

Profesionalita akademických povolání znamená vnitřně řízený růst a rozvoj sebeuvědomění těch, kteří přebírají v průběhu dějin odpovědnost za kultivaci jednotlivých povolání – lékařů, právníků, kněží, učitelů, sociálních pracovníků, stavebních inženýrů apod. Z. Helus uvádí, že profesionalitu je nutno „vyučovat, zkoušet, prověřovat, posilovat“, ani na okamžik ji nezpochybňuje, ale naopak opakovaně podtrhuje její význam. Proč ji ale uvádí jako něco, co je možné, či dokonce potřebné překonat? Zde jsme zřejmě u nejcitlivějšího bodu autorova usilování a jeho poselství čtenářům.

V podstatě závěr celé stati naznačuje, proč je nutné dosáhnout profesionality, ale z jakého důvodu je také nutné jít mimo její rámec. Profesionalita je osvojitelná, naučitelná a zvládnutelná v rámci přípravy a posléze řízeného růstu profesionálů uvnitř profesních odborných sdružení. Hovoříme-li však o ctnostech, pak mluvíme o osobních kvalitách, které nelze naučit tak, jako lze vyučovat profesionálním návykům, normám a určitým vzorcům jednání a postojů ke klientům. Nový akcent na pedagogické ctnosti není jenom apel na osobní odpovědnost a morálitu, ale jde dál. Oproti tomu respekt k obecným mezinárodně uznávaným standardům profesionality pozvedá odbornou a etickou úroveň profesí. Může tvořit technickou stránku růstu profesního sebeuvědomění. Leč technika, přes veškerý úžas a respekt, který vzbuzuje, není samosplněním.

Kompetence jsou instrumentální a představují umění jak s věcmi nebo s lidmi zacházet, jak disponovat určitými dovednostmi. To staří Řekové označovali jako TECHNE. TECHNE je výraz pro dovednou zručnost a je něčím, co se vlastně u kompetenci vždy kladlo a stále klade na první místo. Ale to, o čem Z. Helusovi jde, je přechod k jistému typu prozíravosti, pro kterou v řečtině exis-

toval výraz FRONÉSIS – schopnost jednat svobodně, odpovědně a řídit své vlastní jednání v jednotlivých životních situacích rozumně jak ve vztahu ke společenským a osobním vazbám, tak s ohledem na společenské hodnoty. FRONÉSIS měla vždy těžiště v rozumnosti a v morálním aspektu, její pěstování bylo hluboce osobní záležitostí. FRONIMOS byl ten, koho bychom dnes označili jako rozumného, moudrého či rozvážného.

V konceptu rozvoje FRONÉSIS byly veškeré kompetence podřízeny něčemu vyššímu: nebyly jen parciálními dovednostmi sloužícími k opanování situace nebo ke zvládnutí rolí, ale byly podřízeny *odpovědné sebevládě*. Pojetí FRONÉSIS tak vyrostlo z opakované výzvy velkých filosofů, proroků a reformátorů, světských i náboženských myslitelů: poznej sám sebe. A z úvah o naplnění této výzvy se zrodilo i pojetí ctností, které nejsou v pravém slova smyslu naučitelné.

Pedagogické ctnosti

Nejsou-li ctnosti naučitelné, jsme v překérní situaci. Nalézt rozumné východisko z této situace znamená pokusit se vyjasnit, proč opakovaně tvrdíme, že jim nelze v pravém slova smyslu „vyučovat“. Dále je nutné vyložit, že jejich nenaučitelnost neznamená nedosažitelnost. V průběhu výkladu snad porozumíme, proč jsou ctnosti vždy postulovány se zvláštním apelem a naléhavostí, neboť je konec konců nelze zcela racionálně zdůvodnit a vybudovat. Nestojíme totiž před problémem logiky, ale hodnotových soudů a mravního jednání. Je možné, že v této souvislosti pochopíme i to, proč jedinec může být geniální a dosáhnout neobyčejně rozsáhlých vědomostí (včetně různých akademických titulů) a přitom se v každodenních vztazích k druhým lidem i nadále projevovat jako „tupě deprimované

hovořá“ (což je jeden z názorných samevidentních výrazů Járy da Zimmermana). Objasnění pojmu „ctnost“ rozkrývá i to, proč člověku nestačí vzdělání, neboť potřebuje především výchovu.

Otázka, zda jsou, či nejsou ctnosti naučitelné, je stará dva a půl tisíce let a byla otevřena již v athénské Akademii.¹² U Platóna tvořila jádro polemiky se sofisty a byla svázána s pojetím dobra (το αγαθον). Problémem však je, že není zachován žádný systematický Platónův výklad dobra, byl-li vůbec někdy vytvořen v písemné verzi. O postavení dobra v platónské filosofii usuzujeme prostřednictvím podobenství, náznaků a řady poukazů v textech jednotlivých dialogů. Podobenství užitá Platónem říká, že pochází-li světlo ze slunce, kterému je podřazeno, pak je pravda podřazena stejným způsobem dobru. Dobro je tím, k čemu je bytostně zaměřeno lidské usilování; pravda a poznání jsou hodné našeho úsilí nikoliv pro samotné poznání, ale jsou cestou, kterou je teprve to nejvyšší – totiž dobro – zprostředkováno lidem.

Jak známo, mnohé dialogy krouží kolem problému pojetí areth – „výtečnosti“ řádného občana obce. Výraz ARETÉ, hodnotná schopnost a výkonnost člověka, zvířat i věcí, bývá překládán do češtiny jako „zdatnost“, „výtečnost“ nebo jako „ctnost“.¹³ Různé překlady dle významových kontextů zdůrazňují, že ARETÉ obsahuje jak mravní vlastnosti, tak rozumové schopnosti, ale i prostou zručnost. Subtilní Sókratova argumentace směřovala k objasnění, že ctnost (αρετη) a soubor umění a řemeslných dovedností (τεχνη) mají něco společného (dovednost prakticky konat či moderněji a volněji řečeno: zahrnují obě jisté praktické kompetence), ale ctnost je současně něčím zásadně odlišným.

V dialogu Prótagorás se tento sofista snaží v rozhovoru se Sókratem dobrat odpovědi na

otázku, zda je ctnost (ARETÉ) naučitelná. Sókratés vyjadřuje zásadní skepsi nad možností osvojit si ctnost učením. Prótagorás naopak tvrdí a dokazuje, že ctnosti jsou naučitelné. Vždyť přece právě to ospravedlňuje jeho učitelské aktivity. Jeho argumenty sice Sókratés zdánlivě přijímá, ale schází mu jen „něco málo“ k objasnění, co je ARETÉ a v jakém poměru jsou k jejímu celku části jako spravedlnost, rozumnost a zbožnost. Prótagorás vyslovuje názor, že jednotlivé ctnosti jsou samostatné. Ale Sókratés argumentuje, že je od sebe nelze oddělovat, protože ARETÉ vytváří jednotu. Poměrně složitá argumentace směřuje k tomu, že veškeré ctnosti sjednocuje vědění – vědění o dobru. Otázku učitelnosti ARETÉ je proto možné zodpovědět kladně i záporně. Nelze ji rozhodně naučit podle návodu sofistů pomocí jednoduchého vyučování a výkladu. *Lze se k ní přiblížit pouze pěstováním filosofického způsobu života. Filosofický postoj ke světu, k obci a k sobě samému si však nelze osvojit žádným praktickým či návodným způsobem.*

Pojetí ctnosti (αρετη) Platón trvale prostřednictvím Sokrata konfrontuje s pojetím TÉCHNE (τεχνη). TÉCHNE, soubor umění či řemeslných dovedností, je to, co je lehké a běžně nahlédnutelné, co je nasnadě a nabíledni, neboť tvoří přirozenou součást výbavy všech řemeslníků, umělců či lékařů. TÉCHNE je věcné praktické vědění obsahující zručnost, znalost a užití postupů, které úspěšně vedou k cíli – ke zhotovení výrobku, uměleckého díla či k uzdravení nemocného. Proto každý nějak rozumí tomu, co TÉCHNE je. Ale přesto je ihned zřejmé, že *veškeré věcné vědění selhává tam, kde se bude jednat o to, co je v lidském životě nejvýznamnější.* Na opakovaně užívaných příkladech s TÉCHNE je u Platóna demonstrováno, že lidé se u běžných dovedností na otázku dobra vůbec neptají, neboť ta stojí

mimo zorné pole jejich zájmů a rozlišovacích schopností. Řemeslník vždy nějak prakticky zachází s idejemi, které má v hlavě dříve, než podle nich vytvoří svůj výrobek. Ale je TÉCHNE a způsob uchopení ideje u řemesel a umění dostačující k výkladu, oč vlastně běží v otázce morálních fenoménů?

ARETÉ není myslitelná bez znalosti dobra a zla, přičemž nešlo o žádný intelektualismus, ale toto poznání bylo pojato jako mravní úkol. Platón nedělil jako později Aristotelés či T. Akvinský ctnosti na rozumové a mravní, uváděl hierarchické dělení na ctnosti „lidové“ (δημοστικαι) a vyšší, které označil jako filosofické. Obyčejné nižší ctnosti doporučoval v Ústavě podrobit výcviku, v Zákonech je dokonce učinil cílem výchovy. Ale nikde nezminil pojetí uvedené ve Faidónu (68c), že pouze u filosofujícího, u milovníka moudrosti, je možné nalézt pravou statečnost, pravou rozumnost a pravou ctnost (ARETÉ), zatím co u ostatních jde o podmíněné a nedokonalé výtečnosti.

Jak TÉCHNE, tak i ARETÉ jsou spojeny se znalostmi a s věděním. Ale čeho se vlastně vědění spojené s ARETÉ týká? Jeho předmětem je dobro, které činí dosažení této výtečnosti žádoucí. Zatím co v běžném mnění lidé znají pouze zdánlivé dobro, ARETÉ filosofů jde dále, neboť jejich pohled je upřen na skutečné dobro, na poslední příčiny a na účely všech věcí. Od dobra, které hledá filosofie, lze totiž rozvrhnout řád jak obce, tak duše, i když toto „dobro“ není bezprostředně nahlédnutelné.

Sokratovská pochybovačná ironie a postoj „nevědění“ jednou provždy zpochybňuje nárok všech minulých i budoucích sofistů na to, být učiteli moudrosti a radikálně jej problematizuje. V dialogu Prótagorás je to vysloveno v pouhém nástinu. Slavný sofista Prótagorás je Sokratem tlačěn k tomu, aby přijal, že z jeho pojmu vědění lze logicky odvodit ideál životního hédonismu. Próta-

gorás se zdráhá přijmout tento radikální výklad svého učení, ale ve váhání naznačuje, že kdyby byl konsekventní, tak by k takovému pojetí musel dospět. Sókrates vědění orientované na předmětný svět odhaluje jako zcela nedostatečné, protože toto vědění neumožňuje uchopit otázku životních norem a hodnot. Radikální zteč na sofistiku je provedena v VI. knize Ústavy, kde jsou noví šířitelé falešné vzdělanosti s despektem označeni za pouhé šířitele a hlasatele veřejného mínění.

Jistá potíž spočívá ovšem v tom, že vždy, když se rozhovor obrací k nejvyšším a k posledním záležitostem, Platónův Sókrates uhýbá a řešení této otázky odkládá. Problém je založen ve skutečnosti, že sebelepší mluvení o dobru, ale ani dialektické přibližování k této ideji ji nikdy nemůže učinit bezprostředním předmětem našeho poznání. K dobru se lze přiblížit vždy jen oklikou, analogiemi či symbolicky.

Sókrates svým ironizováním a náznaky upozorňoval, že *svět hodnot vyžaduje prohloubené odůvodnění*, kterého nejsou noví šířitelé vědění schopni. Předmětně orientované vědění totiž zaměňuje v nové (sofistické) výchově dovednost či umění (TÉCHNE) za úspěšnost, ale *schází ji náhled a schopnost novým a důvěryhodným způsobem zdůvodnit platnost tradičního normativního světa, a tak mu ve všeobecném rozkladu zajistit další přežití*. Přežití obce je možné jen tehdy, když se podaří fundovaně zdůvodnit – a tím pádem založit a zajistit budoucí morálnítu *společensví občanů*.

Nové pojetí výchovy ražené Platónem je subtilní argumentací neustále distancováno od ideálu vzdělanosti, který razili sofisté. Sofisté hovoří o poznání a jeho naučitelnosti, ale mají na mysli technické dovednosti (TÉCHNAI) a domnívají se, že stejně dobře zvládnou i výuku ctností, navazujících na vědění technické povahy. Sofisté proklamu-

jí, že jsou schopni zvládnout vědomé učení, vychovat občany k aktivní účasti na správě obce a naučit je nové umění řečnictví a argumentace; domnívají se, že tak budou udržovat při díle občanskou ARETÉ, která tu byla odedávna. Sókrates proti tomu argumentuje, že osvojení znalosti o dobru či respekt k mravním tradicím nelze založit na prostém vyučování, nestačí jen mechanicky či rutinně následovat tradice a vzory.

Usvědčit druhé z nevědění má v pozadí význačný motiv právě vzdělanosti, neboť teprve probuzením z dogmatismu a po rozbití ochranných skořápek se otevírá cesta k překonání chybného pojetí učení a z něho pocházejícího vědění. Sókratovský program od počátku a stále zřetelněji vyslovuje požadavek zcela nového způsobu výchovy (Ústava 518b), v němž se zdaleka nejedná o učení se nějakým pozitivním vědomostem a dovednostem, ale jde o obrácení „celé duše“ (Ústava 521c). Vždyť právě zde se jedná o to nejdůležitější – o schopnost *projit vnitřní konverzi*, která umožňuje odtrhnout oči od smyslového světa a zaměřit vnitřní zrak ke světu idejí. Cesta výchovy směřuje skrze různé vědy a vědění k dialektickému pojetí dobra.

Celoživotní platónské rehabilitační úsilí zaměřené na apologetiku sókratovského probuzení v sobě nese navždy poukaz na důkladné promýšlení otázky dobra, na zvažování možnosti utvářet celek lidské výtečnosti ve spojení s věděním, ale i varovný poukaz na možné zneužití výchovy těmi, kdo nejsou schopni stálého vyměřování, zvažování a hledání jejího smyslu a posledního účelu, který je zakotven v dobru. A to je centrální smysl polemik a argumentací ze strany Sókrata vůči jeho protivníkům.

Připomínkou založení toho, co v evropském kontextu znamená pravá ctnost, je nyní snad zřejmé, proč je možné trvat na profesionalitě učitele a současně tvrdit, že „morálně

osobnostní kvalitou“ označovanou posléze jako ctnost se prolamují veškeré konvenční pozemské rámce jednání. Z. Helus navazuje na klasické pojetí, které zdůrazňuje, že k pravé ctnosti se nelze dobrat žádným technickým algoritmem. Vedle toho je ovšem nutné uvážít, že existujeme teď a tady – a jsme všichni zapuštěni do epochy, v níž žijeme. Z. Helus proto uvádí, že by bylo nejvýhodnější, kdyby se učitelské ctnosti a učitelova profesionalita vzájemně prolínaly. K tomu lze dodat, že profesionalita znamená preferenci a ohled na potřeby klientů, jakož i péče o etickou stránku profesního výkonu, zatím co ctnost je odvoditelná z osobního filosofického postoje ke světu, z úvahy o krajních možnostech lidské existence.

Čtveřice pedagogických ctností

Poté, co Z. Helus prolomil soudobé hranice diskurzu a pojetí učitelství, uvádí čtyři pedagogické ctnosti pod tituly: *pedagogická láska, pedagogická moudrost, pedagogická odvaha a pedagogická důvěryhodnost*. Bylo by to pouhé „nošení sov do Athén“, kdybychom se v tuto chvíli pokusili o rozsáhlejší interpretaci hutných výkladů jednotlivých ctností.

V popisu *pedagogické lásky* je kladen důraz na cit k dítěti. Tento cit znamená nejen ochranu dítěte a jeho kultivované vedení, ale i ubezpečení dítěte, že se mu dostane „porozumění a podpory“.

Komplementární k pedagogické lásce je *pedagogická moudrost*. Moudrost překračuje tradiční znalosti a postupy a znamená, že učitel „bude usilovat o porozumění a pochopení tváří v tvář, v dané a neopakovatelné konstelaci okolností“. Autor v podtextu uvádí, že nelze učit obecnými postupy jakéhosi obecného žáka, kterého rutinér ani nemusí vnímat v jeho jedinečnosti a neopakovatelnosti.

Říká naopak, že skutečné setkání tváří v tvář je vždy jedinečné a neopakovatelné, odehrává se v odlišném kontextu či uspořádání vnějších okolností. Je ovšem také závislé na šíři životních horizontů – učitelů i jejich žáků.

Popis *pedagogické odvahy* je poměrně složitý, neboť se opírá o kritické sociologické postoje k institucím a k jejich nešvarům. Pro názornost výkladu je užito úvahy o možnosti utvoření totalitní instituce v netotalitárních režimech. Autor zde evidentně vychází z foucaultovské analýzy mocenských poměrů v institucionalizovaných společenských útvarech¹⁴ a naznačuje, že končí čas přihřbené poslušnosti. Tlak společnosti na dítě a na jeho socializaci se stupňuje a to vede k výzvě pro učitele: Vymanit se „ze služebnosti podrobeného zaměstnance“ a při rozhodování, zda se učitel postaví za nepřiměřené a zmatené nároky společnosti, nebo za potřeby dítěte, měl by stát vždy na straně vychovávaných a uváděných do světa. Má-li být učitel autoritou, je třeba, aby nikdy neztratil ze zřetel „prioritní hodnotový cíl osobnostního rozvoje vzdělávaných a vychovávaných dětí“. Čtvrtou a zřejmě nejdůležitější ctností je *důvěryhodnost*, vycházející z reflexe jednání, které by u dítěte mohlo vyvolat pocity zklamání, opuštěnosti, bezradnosti, úzkosti či „přibouchnutých“ vstupů do šancí budoucnosti. „Důvěryhodnost“ zcela jistě nepatří k naučitelným ctnostem, ale vyrůstá z odvahy k zachování a obnovování osobní identity.

Kam až doletí Minervina sova?

Začali jsme u filosofie a ani při pouhém zkráceném popisu pedagogických ctností filosofii neopouštíme. I úvaha o pedagogických ctnostech začíná a končí toutéž otázkou: má vůbec smysl se ještě dnes na tyto ctnosti ptát a připomínat je?

Je výhodou otázek, že do jejich podtextu si každý čtenář může naprojekovat vše, co odpovídá jeho naturelu. Může se spolu s autorem ptát: není úvodní otázka archaická jako samotné základy řecké vzdělanosti, z nichž pochází i sokratovské pojetí ctností? Lze tyto ctnosti uvést v život bez pověstné ironie či bez jejich zmodernizované verze označované jako kritická podezřívavost? Je filosofický a reflexivní postoj, z něhož se „nenaučitelné“ ctnosti teprve rodí, ještě dnes vůbec možný? Nebude učitelům, kteří uvedené ctnosti projeví, ochotné ze všech stran nabídnuta pomoc, která bude zacílena k tomu, aby si svůj úděl přeci jenom ulehčili a spolehli se na zavedené praktiky a rutinní osvědčené postupy? Kam by měla sahat pedagogická odvaha, aby učitel šel cestou kultivace vlastních ctností, které uhájí i v každodenních zápasech o výkon své profese? Jaké zápasy bude muset podstoupit a jaké vědění bude muset shromáždit, aby účinně hájil práva a zájmy dítěte?...

Autor nám v závěru sdělil břitce: Zapomeneme-li na téma pedagogických ctností, může se stát, že se učitelství stane „doménou pedagogických nectností“. To je zcela jistě dobrý důvod k návratu k filosofii a k přemýšlení o „archaických“ ctnostech. Vždyť v čase, kdy se tento pojem zrodil a byly položeny spolu s úvahami o pravém postoji ke světu, byl vytvořen i *telos evropanství* založený v řeckém světě v lásce k moudrosti. Evropa je stále ještě především duchovním útvarem a smyslem jejích dějin je humanizace člověka. A tato humanizace byla od počátku pojata jako úsilí porozumět sobě jako osobě, jako svobodné, rozumné a odpovědné bytosti. To je odkaz evropského dědictví, jehož počátky byly položeny v VI. století před našim letopočtem, kdy se utvářely základy filosofie jakožto vědní nového typu. Dnes je filosofie stále orgánem upomínajícím na tyto počátky a současně ná-

strojem boje proti duchovnímu barbarství. A pedagogika by neměla zapomínat, že v sobě nese náboj a dědictví filosofického postoje ke světu.

Jestliže vidíme Minervinu sovu pouze tak, že kreslí šedé stíny, můžeme lehce nabýt dojmu, že filosofie je bezmocná. Ale samotná filosofie byla jejími zakladateli od počátku pojmána jako konání, které je neseno láskou, dychtěním či neutuchající touhou po moudrosti. I takový filosofující „geometr“ Descartes věděl, že bez vášně a zaujetí nelze ani nic poznat, pochopit, ani pracovat ve vědě či v umění.

Starý bonmot říká, že silným je filosofie oporou a slabým útěchou. Ale mnozí zapomínají, že sova, která kreslí své stíny, je vypuštěna do světa právě Minervou. Životopis této bohyně se počal psát v okamžiku jejího zrodu, kdy vyskočila z Diovy hlavy v plné zbroji, na hlavě přilbici, v jedné ruce kopl a v druhé štít. Moudrost její sovy nikdy neznamenala pouhé kontemplativní rozjímání, oddálení a spočinutí v nezaujatosti, ale také výzvu k zápasům, k tvorbě a k přemáhání světa. Štít si bojovníci nenosí pro zábavu, ale pro obranu před krutými a lstivými nepřáteli, před všemi, kteří se derou k moci pro moc samu, proti nelitostným a proti těm, kteří ve jménu největšího dobra páchají největší zlo na jaké lze pomyslet. A kopí k aktivní obraně, neřku-li k výpadu.

Minervina sova vylétá za soumraku, když se již události odehrály, utichl zvuk slavnostních fanfár, zešedlo pozlátko denních příběhů, dozněly bouře, hádky a vzdor, kupci s pestrobarevnou nabídkou iluzí zavřeli své krámky a dozněly i mnohé pomatené hlasy. Tehdy její pronikavé oči zaplanou a tato sova prohlédne jakoukoliv temnotou. Není nic, co by před ní bylo možné skrýt, aby to nebylo zahlédnuto a zaznamenáno. Nezaujatým ostrým pohledem za bezhlučného letu přehlíží okresek světa, výmoly a cesty poseté padlými

a malomyslnými, obětmi i jejich trýzniteli, fanfaróny a trubci, jakož i věčnými bezdomovci. Nepřehlédne ani včerejší transparenty a hesla, které se v podvečer válí odhozené, pošpiněné a potrhané podél cest, kterými se přehnaly zástupy lidí.

Každé mávnutí křídel ohraničuje epochu a přenáší ji dál... Stačí alegorický popis jejího letu k tomu, abychom pochopili, co je to – filosofie? Musí být filosofické rozjímání vždýcky nenápadné a šedivé? Jaké existují vazby mezi bohyní války vypouštějící do světa „filosofii“ a „ctností“, označenou jako *pedagogická odvaha*? Lze docílit toho, aby šedivé stíny na šedé, které kreslí Minervina sova, oslovily božským hlasem smrtelníky pobývajících na této zemi mezi nebem a zemí?

Minervina sova vylétla dříve než filosofové počali psát své traktáty a dávno před tím, než každý jeden z nás vstoupil či byl vržen do tohoto světa. Letí svůj let dlouho před námi. Chceme-li vědět, kam doletí, nezbyvá než sledovat její dráhu...

Poznámky a literatura:

- ¹ Obrat, že filosofie jako „Minervina sova začíná létat teprve za soumraku“ je in HEGEL, G. W. F. *Základy filosofie práva*. Praha : Akademie 1992, s. 32. Objevuje se ale již in HEGEL, G. W. F. *Schriften zur Geschichtsphilosophie : Philosophie des Geistes und Rechtsphilosophie*. Jena, 1927, s. 466.; srv. k tomu dále HEGEL, G. W. F. *Dějiny filosofie I*. Praha : ČSAV, 1961, s. 80. Na řadě dalších míst v Hegelových textech je v souvislosti s filosofií běžně užíván pouze obrat „šedá v šedé“.
- ² srv. MARQUARD, O. *Filozofie na protiúčet*. Některé aspekty teorie kompenzace. *Aluze*, 2000, č. 2, s. 52-60.

- ³ Jedná se o stať HELUS, Z. *Učitelství – doména pedagogických ctností? Pedagogika*, 2003, 53, č. 1, s. 355-357.
- ⁴ srv. ARISTOTELES. *O duši*. (kniha třetí). 424b - 432a.
- ⁵ srv. LOCKE, J. *Esej o lidském rozumu*. Praha : Svoboda, 1984.
- ⁶ srv. LACAN, J. text přednášky *La psychoanalyse et son enseignement* přednesené před Sociétés Française de philosophie dne 23. 2. 1957. Dále pak LACAN, J. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychoanalyse*. In *Le Séminaire*. Livre XI: Ed. du Seuil. Paris, 1973. Problematika reflexivity je u Lacana daleko složitější a je součástí jeho výkladu různých pojetí já.
- ⁷ viz např. SCHELLING, F. W. J. *Dějiny novější filozofie – Hegel*. In *Výbor z díla*. Praha : Svoboda, 1977, s. 277-316. ISBN 25-074-77. srv. k tomu: SOBOTKA, M. *Schelling a Hegel. Studie k světonázorovému a metodologickému vývoji v německé klasické filozofii*. AUC Philosophica et Historica Monographia CVII – 1985. Praha : Univerzita Karlova, 1987.
- ⁸ srv. Katz, D. The funkcional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly* 1960, 24, s. 163-204. Tato často studovaná studie byla věnována funkcím postojů.
- ⁹ vlastním jménem Friedrich von Handenberg (1772–1801) známý svými Hymny noci. U nás vyšla *Zázračná hra světa*. Praha : Odeon, 1991. ISBN 01-014-91.
- ¹⁰ srv. KOŤA, J. *Přirozený svět a domov – témata pro oblast výchovy*. *Pedagogika*, 2001, 51, č. 1.
- ¹¹ K otázce profesionalizace učitelů viz: KOŤA, J. kap. Učitel a jeho profese, *Pedagogika jako věda o výchově*. In

KASÍKOVÁ, H.; VALIŠOVÁ, A. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha : ISV, 1994, s. 5-27; KOŤA, J. Profesionalizace učitelů. *Učitel'ské noviny*, 1995, 98, 44, s. 15-17. (28. 11. 1995); KOŤA, J. Jsou učitelé na cestě k profesionalizaci? *Česká škola*, I. 1995, 8, 12. KOŤA, J. *Professionalization of Teachers in the Czech Lands*. In McCLELLAND, Ch.; MERL, S.; SIEGRIST, H. (Eds.). *Professionen im modernen Osteuropa (Professions in Modern Eastern Europe)*. Berlin : Duncker a Humblot, 1995, s. 262-279. KOŤA, J. Učitelé v českých zemích na cestě k profesionalizaci. In SVOBODNÝ, P.; HAVRÁNEK, J. (ed.). *Professionalizace akademických povolání v českých zemích v 19. a v první polovině 20. století*. Sborník. Praha : Ústav dějin – Archiv UK – Archiv AV ČR, 1996, s. 82-112; KOŤA, J.; VÁŇOVÁ, R. Nástin profesionalizace učitelů v českých zemích (od tereziánských reforem do r. 1939). *Pedagogika*, 1994, 45, č. 4, s. 321-332. KOŤA, J. Problémy v profesionalizaci učitelů. *Učitel'ské noviny*, 1997, 100, 3, s. 18-19. (21. 1. 1997). KOŤA, J. *Jaký bude učitel*. Studie ke grantovému úkolu č. 403/95/316, 1996, 60 s. KOŤA, J. *Poslání učitele (diskurs o profesionalizaci učitelů)*. Praha. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. 1996, 262 s. Habilitační práce. [obhajoba v r. 1997]. KOŤA, J. *Cesty k profesio-*

nalizaci učitelů. Studie ke grantovému úkolu MŠMT: 97011. 1998. [120 s. rkp.]. KOŤA, J. *Profesionalizace učitel'ského povolání*, In HAVLÍK, R., a kol. *Učitel'ské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : PedF UK, 1998, s. 6-42. KOŤA, J. Filozoficko-pedagogické úvahy o profesionalizaci učitelství. In *Filosofie – výchova – hodnoty*. Sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc. Praha : PedF UK, 1999, s. 76-92. HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7. KOŤA, J. *O vztahu profesionálního jednání a etiky*. In DOROTÍKOVÁ, S. (ed.). *Profesní etika učitelství*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003, s. 52-77. ISBN 80-7290-102-8.

¹² Podrobněji je celá následující problematika rozebrána in KOŤA, J. Jednota světa a pluralita hodnot. *Sborník k významnému životnímu jubileu doc. PhDr. Soni Dorotikové, DrSc.* Praha : Pedagogická fakulta UK, 2002, s. 61-69. ISBN 80-7290-072-2. Zde jsou také uvedeny další a podrobnější odkazy na prameny.

¹³ Překladatel platónských dialogů F. Novotný navrhoval i výraz „dobrost“, který se neujal.

¹⁴ viz k tomu například: FOUCAULT, M. *Myšlení vnějšku*. Praha : Herrmann & synové, 1966.