

Strouhal, Martin

K filozofickým předpokladům hledání výchovy k autenticitě : úvaha o antinomiích a abstrakcích v pedagogickém myšlení

Studia paedagogica. 2013, vol. 18, iss. 2-3, pp. [11]-29

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2013-2-3-2>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/127298>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

K FILOZOFICKÝM PŘEDPOKLADŮM HLEDÁNÍ VÝCHOVY K AUTENTICITĚ. ÚVAHA O ANTINOMIÍCH A ABSTRAKČÍCH V PEDAGOGICKÉM MYŠLENÍ

ON PHILOSOPHICAL PRECONDITIONS OF LOOKING FOR EDUCATION FOR AUTHENTICITY: THOUGHTS ON ANTINOMIES AND ABSTRACTIONS IN PEDAGOGICAL THINKING

MARTIN STROUHAL

Abstrakt

Text se zabývá problémem ambivalence zobecnování, resp. abstrakcí v pedagogických souvislostech. Na otázku po dobru a zlu ve výchově se snaží odpovědět úvahou nad dvěma otázkami. První vyplývá z antinomického charakteru výchovných cílů (výchova má sloužit společnosti, ale také rozvoji individu): mohou být pedagogické antinomie odstraněny, nebo je výchova podstatně antinomickou aktivitou, v níž je třeba zohlednit její nejednoznačnost? Druhá otázka zní, nakolik skutečně rozumíme tomu, co znamená být autentickou osobností, a nakolik jsme schopni k autenticitě vychovávat. Text předkládá kierkegaardovský a blondelovský motiv autentického jednání jako částečné východisko z rozporů, k nimž vede vyostřená formulace zmíněných antinomií. Snaží se ale také ukázat, že hledání cest k výchově k autenticitě je komplikováno snahou formulovat obecně platný pedagogický princip či přístup a že pedagogika nejvíc trpí, jestliže zapomíná na svůj antinomický charakter – úsilí uniknout rozporům vede k nepřijatelným abstrakcím a formalismu. V závěru je otevřen problém zobecnování ve vztahu k pedagogice kompetencí a konstatuje se nezrušitelný, avšak v jistém smyslu ozdravný, pozitivní charakter antinomií.

Klíčová slova

výchova, výchovné antinomie, autentická, zobecnování, abstrakce, dobro, kompetence

Abstract

The paper examines the problematic nature of making generalisation ambivalent or, in other words, abstraction in pedagogical consequences. The paper adds to the discussion of good and evil in education by answering two questions. The first question stems from the antinomous nature of educational aims (i.e. education is to serve

the society but also to develop an individual): can educational antinomies be eliminated or is education an antinomous activity and hence it is necessary to take into account its ambivalence? The second question inquires to which extent do we understand what it means to be an authentic personality and the degree to which we can educate for authenticity. The paper proposes Kierkegaard's and Blondel's motive of authenticity as a partial way out of contradictions which result from the mentioned antinomies. The paper also shows that looking for education for authenticity is complicated by attempts at formulating a generally acceptable principle of education and that education suffers the most when it forgets about its antinomous nature. For its attempts to avoid contradictions lead to unacceptable abstractions and formalism. The paper then introduces the problem of making generalisation ambivalent in relation to educational competencies and concludes with describing the irrevocable yet restorative nature of antinomies.

Keywords

education, educational antinomies, authenticity, generalisation, abstraction, good, competencies

Úvodem: hledání východiska k úvaze o dobré výchově

Ptáme-li se, co je žádoucí či dobré ve výchově, je jistě těžké rozhodnout, co zvolit za východisko, z něhož otázku rozvineme. Domnívám se, že dnes stojíme před úkolem znovu promyslet především dva problémy. Jednak zjevně antinomický a abstraktní charakter výchovných cílů¹, jak jsou (často jen implicitně) formulovány v kurikulárních dokumentech; a v souvislosti s tím je třeba se ptát, *co vlastně znamená být autentickou a integrovanou osobností*, neboť k tomuto ideálu má výchova směřovat především.

V soudobém pedagogickém diskurzu se objevují protikladné požadavky, zdůrazňující na jedné straně potřebu výchovy a vzdělávání v tzv. globálních souvislostech (zásadní hodnoty jsou spatřovány v toleranci, schopnosti dosahovat konsensu a v demokratičnosti).² Vedle toho pedagogická teorie postuluje požadavek, abychom z dítěte vychovali individualitu, jejíž pojem – zejména pokud jde o to, co nazýváme autenticitou – se v mnoha ohledech

¹ Problematika pedagogických antinomií se stala hojně diskutovanou zejména díky dílu Eugena Finka, viz např. Fink (1992), ale též Charbonnel (1993), u nás např. Michálek (1996), Palouš (2008, 2009) či Pelcová (2000).

² Specifické postavení má dnes v oblasti hodnot, k nimž je prý třeba vychovávat nastupující generaci, multikulturalismus. Multikulturalistické teorie prodělaly od doby jejich prvních formulací složitý vývoj a dnes se ukazuje i mnohé z jejich paradoxní podstaty (viz např. studií V. Bělohradského *Soumrak multikulturalismu*). Význam pojmu multikulturalismus v tomto textu vychází z pojetí Alaina Finkielkrauta, jenž v esejí *Destrukce myšlení* ukazuje, jak se postmoderní ideál multi-, resp. polykulturní společnosti stal východiskem pro hodnotovou nivelizaci a nesmyslné rozšíření (a tím i rozostření) významu pojmu kultury.

v zásadě vylučuje s konsensuálními (tj. více či méně konformními³) hodnotami, jež dítě nutíme přijmout pro zdárný průběh socializace.

Skutečnost, že soudobá pedagogická teorie problém autenticity situuje do průsečíku ideologií seberealizace a zážitku, pravý význam pojmu autenticity zatemňuje. K paradoxům naší doby patří, že jsme konfrontováni s nezdravými podobami individualismu stejně jako s neblahými důsledky vlivu davů, masových ideologií, ale i sektářských hnutí. V rovině problému „dobré výchovy“ se jako klíčová ukazuje klasická otázka: *Má výchova cílit spíše k formování individua, rozvíjet jeho jedinečné předpoklady, nebo má být zejména socializačním nástrojem a soustředit se na společensko-adaptační procesy?*⁴ Jak vlastně tyto dva typy výchovy pojímat? A je možné překonat pedagogickou antinomií, která se za nimi skrývá? Můžeme dospět k nové pedagogice autenticity, jež by se vymanila z dichotomických implikací?

Abychom odpověděli na antinomické otázky spojené s problematikou formování dítěte, je vhodné se zamyslet především nad horizontem, vůči němuž námi formulovaný problém získá ostřejší obrysy. Tímto horizontem bude úvaha o myšlenkovém zobecňování a abstrakcích, jejichž původ lze vysledovat až k počátkům evropské filozofie ve starém Řecku. Vynález abstraktního (pojmového) myšlení lze chápat jako počátek dějin Evropy coby duchovního útvaru (viz Patočka, 1992, s. 7–11). Skrze pojmové myšlení byla ustavena nejen filozofie, ale rovněž komplexní duchovní (kulturní) aktivita naší civilizace. Nicméně záhy se pojmové abstrakce ukázaly i jako určitá překážka hlubšího, tj. konkrétního poznání jedinečné skutečnosti. A právě ve výchově bychom neměli ztrácet ze zřetele, že se v ní vždy vztahujeme jedinečným způsobem k jedinečné bytosti.

Dobro jako předmět reflexe

Od chvíle, kdy byla v klasickém řeckém myšlení formulována otázka po podstatách, byla také novým způsobem uchopena otázka po dobru lidského života a po předpokladech možnosti jeho naplnění. Nový způsob tázání po dobru korespondoval s otřesem tradičního myšlení i pojetí životního

³ Viz Foucault (2000, s. 262): „Je pochopitelné, že *moc normy* funguje snadno v rámci systému formální rovnosti, protože do homogenity, která je zde pravidlem, *žavádí jako užitečný imperativ a výsledné měřítko* naprostou degradaci individuálních rozdílů.“ (Zvýraznil M. S.)

⁴ Viz jednu z Finkových antinomií artikulující rozpor mezi pojetím výchovy jako rozvoje individuálních možností a předpokladů a pojetím, jež chápe výchovu jako předávání obecné kultury dosud „nehumanizovanému“ dítěti.

smyslu (srov. např. Couloubaritsis, 1994, s. 31–33). Spontánně ustavovaný, společenskými strukturami determinovaný a bezpodmínečně přijímaný mytologický a náboženský vztah člověka k životu a jeho smyslu (viz např. MacIntyre, 2004, s. 145–155) ustoupil nově se prosazujícímu filozofickému postoji, v němž ani tradice, ani faktické danosti nemohly již být přijímány jako dostatečný, ba absolutní zdroj smysluplnosti. Životní postoj prodchnutý filozofickou reflexí o podmínkách a předpokladech toho, co fakticky (aktuálně) jest, zproblematizoval všechny dosavadní výklady jsoucího se zvláštním důrazem na jsoucí lidské a společenské. Život a jeho smysl, hodnoty, jež mají být v tomto životě hájeny a uskutečňovány, cesty, na nichž je možné tyto hodnoty nalézat, jakož i péče o kultivaci těch schopností, které člověku umožní k oněm hodnotám vůbec přistoupit, krátce dobrý lidský život – to vše se stalo předmětem myšlenkové problematizace, jež měla ukázat dosud skryté souvislosti mezi individuem, společenstvím a tím, co uděluje smysl jejich životu (srov. např. Patočka, 1996, s. 378). Bylo přitom zřejmé, že výchovné otázky týkající se zacílení lidského života nelze řešit bez současného uchopení otázky dobra, protože zásadní otázky lidského života byly v řeckém světě vzájemně provázány.

V době formování filozofického postoje ke světu musel i archaický model výchovy jako ničím nekomplikované předvádění archetypálních příběhů a vzorů k napodobení ustoupit koncepci výchovy založené na reflexivních základech. I když je výchova až do našich dnů stále ještě hluboce zakódována ve velkých příbězích a vzorech, jež se snažíme dětem přivádět před oči, je zároveň zřejmé, že navazujeme na dvouapůltisíciletou tradici řecké filozofie. Ta promlouvá tam, kde přemýšlíme o nejednoznačné podstatě výchovy, o jejích cílech spojených s představou (ideálem) dobrého člověka, kde si klademe otázku, co vlastně chceme z dítěte nám svěřeného učinit, čemu pomoci a co naopak nepřipustit.

Působí-li často vágní⁵ a vždy sporná, nicméně přece účinná formulace dobra v lidském společenství jako katalyzátor mezilidských vztahů a jako *vis motrix* lidského usilování, je zřejmé, že se v reflexi o dobru, resp. o poměru dobra a zla v různých oblastech života setkávají filozofie s pedagogikou. Otázka *co je dobro?* totiž provokuje tázání ve smyslu hledání cest k jeho poznání a realizaci, které je uchopitelné právě v oblasti výchovy.

⁵ Tj. jako obecná kategorie, resp. idea – srov. Aristotelés (2009).

Nejednoznačnost vztahu dobro–zlo

Vztah dobré–zlé není nutno chápat exaltovaně či „absolutně“ s nárokem totálního prozření či osvětlení plynoucího z jednoznačného poznání rozdílu mezi dobrým a zlým. Tradičně dichotomicky kladený vztah se dnes ukazuje spíše jako měnlivý a ubíhající horizont, vůči kterému lze vše, co děláme, poměřovat vždy trochu jiným způsobem. Záleží na použité optice a perspektivě, na naší schopnosti vidět některé věci ostře či naopak nezřetelně, na úsilí přizpůsobit zrak tak, aby dohlédl co nejdál, nebo naopak na mravenčí péči o detail v mikroprostředí. Co se ukazuje dobré v jednom případě, může se ukázat jako přinejmenším ošidné v případě jiném.

Ostatně mohutná vlna požadavků souvisejících s diferenciací a individualizací ve vzdělávání, nejrůznější formy pedocentrismu a dnes téměř hegemonné postavení psychologie mezi pedagogickými disciplínami jsou dokladem toho, že si uvědomujeme nepřipustnost čistě mechanického a kauzalistického pojetí výchovné skutečnosti (kam řadíme i problematiku vzdělávací), jakož i zásadní nemožnost formulovat něco jako obecně platnou pedagogickou zákonitost;⁶ jinými slovy – ačkoli předcházející věta je svým způsobem formulována jako zákonitost, nahlížíme nemožnost naprostého zobecnění pedagogicky relevantních otázek a jejich řešení.

K agathologickým nejednoznačnostem spojeným s pedagogickým přístupem a s užíváním pedagogických metod přistupuje nejednoznačnost ještě hlubší, zásadnější, v níž rezonuje mravní rozměr výchovy. Pokud uznáme, že výchova je cosi víc než jen v zásadě technické ovlivňování procesu přípravy na povolání a na život ve smyslu adaptace na určité společenské podmínky, a pokud počítáme s výchovou jako životním pohybem, jenž skrze otevřené situace směřuje vždy pouze k *možnému* smyslu, vyvstane ostře nietzscheovský paradox. V našich rozhodnutích a činech stejně jako ve vizích, naděích a obavách bývá v každém domnělém zlu přimíšeno cosi dobrého a v každém námi představovaném dobru je možné za určitých podmínek spatřovat cosi zlého (srov. Nietzsche, 2003, s. 10).

Otázka dobrého jednání a dobrého života je z definice otázkou dějinnou a mnohoznačnou. Dějinný charakter lidského života umisťuje koncepcí dobra a zla do perspektiv, které nikdy nemáme plně v moci a pod kontrolou – v tomto smyslu jsou vždy vázány na situační kontext a na naše odpovědné zvažování. Jak říká Nietzsche (2003), přesně definovat lze jen to, co nemá dějiny. Vědomí a prožitek dovršeného smyslu, definitivní uspokojení z jistoty,

⁶ K argumentaci proti možnosti formulovat obecné zákonitosti ve společenských vědách viz kromě klasické tradice Dilthey, Droysen, Rickert např. MacIntyre (2004, s. 108–131).

že jsme na dobré cestě, je nám zapovězeno. Pedagogika jako teorie výchovy by měla následovat aristotelské zdůraznění míry a uměřenosti, FRONĚSIS jako praktického rozumu, jenž chce být vždy bez zprostředkování při věci a porozumět jí z ní samé a v kontextu, z něhož k nám promlouvá (srov. Aristotelés, 2009, s. 1142).

Nejednoznačný charakter pojmu abstrakce

Abstrakce jsou nedílnou součástí našeho myšlení, ale jsou v jistém smyslu i součástí světa přírody. H. Bergson (2003) i A. N. Whitehead (1970) ukazují, jak je schopnost zobecňovat, abstrahovat od dílčích okolností a sledovat určitou hodnotu, resp princip držící pohromadě různé řady fyzikální i životní (biologické) aktivity, vlastní rostlinám stejně jako subatomárním částicím. Jakýkoli proces je udržován v chodu díky neutuchající síle zobecňování. Vyjádřeno jinak, entity (jež nejsou ničím jiným než procesy, vnitřně integrovanými událostmi) v tomto univerzu vykazují schopnost provádět zobecňující aktivity, zapojovat je do svého trvání, a tím se v čase prodlužovat a orientovat.⁷

Charakteristickým znakem abstrakcí z oblasti lidského světa a jeho dějin je jejich maximálně zkomplexifikovaná, koncentrovaná a zduchovnělá povaha v podobě myšlení. To, co nazýváme civilizací a kulturou, lze chápat jako výsledek více či méně kultivované schopnosti člověka začlenit abstrakce do základů společenského života a opřít o ně architekturu poznávacích a hodnotících soudů. Objev rozdílu mezi tím, co jest, a tím, co být má, objev rozdílu mezi podstatou a jevem, objev skutečné komunikace předpokládající existenci sféry univerzálního dorozumění – to vše jsou plody abstrakcí, jimiž se zejména řecká, resp. evropská myšlenková tradice již dva a půl tisíce let zaštiťuje.

⁷ Srov. Bergson (2003, s. 59–60): „Shledáme, že každá živá bytost, a možná každý orgán, každá tkáň živé bytosti zobecňuje, tím myslím klasifikuje, neboť dokáže sbírat ve svém okolí, v prostředí nejrozmanitějších substancí a předmětů, ty části a prvky, které mohou uspokojit tu kterou z jejích potřeb; zbytek pomíjí. Izoluje tedy rys, který ji zajímá, míří přímo ke společné vlastnosti. Jinými slovy klasifikuje, a tedy abstrahuje a zobecňuje.“ Srov. též Whitehead (1970, např. s. 99–100): „Zhodnocování znamená proces modifikace: svět aktivity je modifikován světem hodnoty. V jednotlivých zhodnoceních se mu dostává charakteru libosti nebo nelibosti. Dostává se mu přijetí nebo zavržení: z minulosti se mu dostává perspektivy a pro budoucnost se mu dostává cíle. Tato vzájemná souvislost dvou světů je zhodnocením a je aktivitou modifikace. Avšak *zhodnocení vždy předpokládá abstrakci od čiré bezprostřednosti faktu: zahrnuje poukaz na hodnocení.*“ (Zvýraznil M. S.)

Problém, který evropské myšlení řeší již od svého filozofického založení, spočívá v otázce, jaký ontologický status lze abstrakcím přiznat. Je nasnadě, že obecné formy bytí nelze konstatovat zkušenostním náhledem, a proto je způsob jejich existence navýsost záhadný.⁸ Ve chvíli, kdy si uvědomíme nejednoznačný vztah obecného a jednotlivého, otevře se problém: svět jednotlivin je myšlením pochopitelný jedině skrze poukaz k obecnému, avšak zároveň není zcela jasné, vůči čemu se ve zobecňující aktivitě obracíme a z jaké moci se tato aktivita vlastně děje. U Whiteheada (1970) nalezneme formulaci platnou jak pro zobecňování na vysoce komplexní úrovni myšlení, tak na elementární úrovni aktivity událostí „nižšího řádu“. Podle ní je abstrakce formou zdůraznění určité hodnoty.⁹ Zde se nabízí určitá možnost, jak celou věc pojmut. Hodnota sama o sobě, vyňata z patřičných, tj. konkrétních souvislostí, se stává abstrakcí. Ve chvíli, kdy reálně působí, tj. je-li jako hodnota svého druhu *rozpoznána* určitým subjektem a je na ni také v tomto smyslu reagováno, stává se reálně působící entitou (srov. Whitehead, 1970, s. 99–101).

Abstrakce jako podmínka umožňující i zkreslující skutečné poznání

Domnívám se, že na základě uvedené Whiteheadovy formulace lze ukázat dvojí a v podstatě antinomický charakter pojmu abstrakce a zároveň formulovat předpoklady pro hledání optimální (dobré) podoby výchovy k autenticitě. Vezmeme-li Whiteheadovu tezi vážně, ukáže se, že mluvit o hodnotách odděleně od jejich dějinných a společenských souvislostí nemůže vést k jiným než zavádějícím koncům. Je nezbytné vztáhnout určité hodnoty vždy k situaci konkrétního subjektu, jenž je buďto vyznává, nebo k nim má teprve být přiveden. Mluvíme o hodnotách dobra, komunikace, vzdělání, lásky apod., avšak zapomínáme, že způsob chápání těchto hodnot jako dokonalých obecných podstat je skutečně jen formou zdůraznění jejich určité funkce v lidském životě.

Stejně jako neexistuje lidský život „obecně“, nemá ani příliš velký smysl mluvit o dobru, vzdělání či lásce jako takové. Co naopak smysl má, je ukazovat pozitivní, resp. skutečný význam zobecňování v konkrétních životních situacích, neboť zobecnění je podmínkou zaujetí stanoviska, podmínkou

⁸ To si se vši naléhavostí uvědomil již Platón, kladoucí otázku po obecné platnosti idejí.

⁹ Whitehead (1970) rozlišuje *svět aktivity* a *svět hodnot*, přičemž ukazuje, jak oba světy vzaty o sobě nejsou nic jiného než abstrakce. Svět aktivity (proces) je pochopitelný a vlastně uskutečnitelný jen za předpokladu, že se v něm realizují jisté hodnoty (např. komplexnost). Svět hodnot naopak nelze chápat jako „jiný svět“ vzhledem ke světu aktivity, nýbrž spíše jako jeho specifickou dimenzi. Hodnota je určitou možností pro realizaci.

formulace srovnávacích a hierarchizačních kritérií a obecně kritičnosti a odstupu. Zobecňení je svým způsobem také podmínkou lásky a komunikace, neboť pouze schopnost odhlédnout od dílčích podmínek vlastní existence a od jejích potřeb lidské bytosti transponuje z animálních a egoistických souvislostí do souvislostí humánních.

Zobecňování na úrovni myšlení je možno chápat dvojím, v zásadě protikladným způsobem a dvojím způsobem se s ním taky pracuje. Pojem zobecnění či abstrakce v sobě zahrnuje určitou antinomii, rozpor. Odkazuje totiž jednak k hledání podmínek adekvátní diference, tj. k rozpoznávání a formulaci obecných podmínek či východisek ukazujících, zda a jak lze či nelze rozlišovat jednotlivosti. Abstraktní (zobecněné) poznání se však snadno stává ahistorickým a bezkontextovým, a tudíž schematickým a prázdným.

Pedagogika, která nereflakuje nebezpečí zobecňujících abstrakcí v průběhu formativního působení, bude buďto neefektivní (dítě např. nerozpozná význam určité hodnoty, neboť ji ukazujeme zploštěle a nediferencovaně, bez vztahu ke konkrétní situaci),¹⁰ nebo se stane příčinou fatálního zkrvení, jež se stane formou myšlení a hodnotícího posuzování dítěte. To si pak osvojí nikoli tvůrčí a otevřený vztah k hodnotě jako k určitému typu možného způsobu myšlení a jednání, který je třeba dále rozvíjet, nýbrž si zvnitřní strnulý, dogmatický pojem či představu, jejíž obecnost bude jednak překážkou v tvořivém promýšlení, jednak falešnou oporou v podobě domněle neměnného orientačního bodu.

Jde tedy o to pochopit, že model či zákon jako výsledky zobecnění představují sice v myšlení o člověku a jeho výchově určitou pomoc, orientační body, východiska, avšak zároveň jsme jimi ohrožováni. V pedagogice se setkáváme se stejným nebezpečím jako v etice – s nebezpečím *abstrakce*. Právě v těchto disciplínách je patrné, že čím větších užívají abstrakcí, tím vyšší je míra rizika vyprázdňení obsahu.

Rozdíl mezi člověkem, který doopravdy myslí, a člověkem disponujícím pouze disparátními schématy bez schopnosti propojit je se skutečností je dán důsledkem adekvátního či neadekvátního zobecňování. A je otázka, zda naše současnost, tolik hrdá na výtobytky abstraktního myšlení v podobě sofistikovaných vědeckých teorií a technických zázraků, není právě v důsledku nepřijatelně abstraktního chápání člověka a lidských záležitostí naprosto slepá ke skutečnostem, jež nelze za žádných okolností zobecnit, aniž bychom tím ztratili ze zřetele jejich původnost či charakter. Pro pedagogiku z toho plyne varování, že vliv vadných abstrakcí plynoucích ze zobecňujícího přístupu k výchovným situacím vede ke zkrvení těchto situací a ke ztrátě schopnosti rozpoznávat lidskou (dětskou) jedinečnost.

¹⁰ Jak je tomu v případech tzv. moralizování.

Je zřejmé, že abstrakce mohou plnit dvojí a zcela protikladnou funkci. Jsou jednak podmínkou myšlení a hlubšího poznání, mohou však vést k ryze formálním a povrchním zjednodušením, v nichž se odhlíží od individuálních rozdílů ve prospěch prázdných či pouze formálně postulovaných obecností.

Antinomie výchovy k autenticitě a ke společenské adaptaci

Problém abstraktního kladení ideálů ve výchovné teorii je možno ilustrovat na příkladech ideálů individualizace a socializace. Poslední desetiletí v pedagogické teorii a praxi jsou charakteristická nástupem individualistických idejí, které se paradoxně prosazují a uplatňují v podmínkách masového vzdělávání.

Ideály, s nimiž ve výchově pracujeme, neodpovídají jasným a dobře promyšleným stanoviskům, ale jsou reprezentovány pouhými konglomeráty hodnot, jejichž podstata je povýtce politická a rétorická. Skrze jednu kategorii hodnot odkazujeme ke společenským poutům a kolektivitě: výchova musí všechny členy společnosti dobře socializovat. Jiné hodnoty však zdůrazňují význam „autentické a vnitřně integrované“, tj. nezávislé osobnosti: výchova tedy zároveň musí určité adaptační sociální mechanismy ne-li potlačit, tak alespoň jistým způsobem omezit důsledky jejich působení. Setkávají se tu bytostně konvergentní a divergentní tendence, kdy posilování jedné provází nutně oslabování druhé. Výchovné ideály, ale také cíle v kurikulárních dokumentech (vycházející z výchovně vzdělávací praxe) jsou proto založeny ne vždy uvědomovaným paradoxem, v němž vyvstává fínkovská antinomie výchovy jakožto socializace a výchovy pojaté jako rozvoj jedinečných osobnostních předpokladů každého člověka.

V zásadě lze říci, že v obecné rovině je smyslem pedagogiky učinit z člověka individualitu, tedy bytost vědomou si své jedinečnosti, rozhodující se ze sebe a za sebe, nerozptýlenou v myšlení politickými, módními a jinými tlaky. Ovšem pedagogika je rovněž teorií lidské socializace – je teorií činnosti, jejímž smyslem je zabránit ohrožení společenského pouta a kultury „zástupy barbarů“ (tj. novou a ještě nezkuřenou generací slovy Le Playovými), „narcisů“ (Lipovetsky) a egoistů. Individualita musí být socializována, člověk musí jednat „prosociálně“, jak čteme v různých oficiálních prohlášeních a kurikulárních dokumentech. Ukazuje se, že výchova nemůže spočívat v pouhé adaptaci na stávající podmínky, ale rovněž ne ve vyhraněné podpoře jedinečných sklonů a potřeb dítěte. Existují pro to dějinnou zkušeností podpořené důvody psychologické, sociologické, ale především mravní. Durkheim má patrně pravdu, když říká, že individuum chtěje společnost,

chce vlastně samo sebe.¹¹ Představa čisté, ryzí, společensky neovlivněné individuality je stejnou abstrakcí jako představa plně socializovaného jedince. Měli bychom být obezřetní, jestliže se v pedagogické teorii operuje čistými formami socializovaného a autentického bytí, *aniž bychom upřesnili vztah či míru jejich vzájemného vyvažování*.¹² Je třeba specifikovat oblasti, v nichž očekáváme spíše tvořivý a autentický přístup, zatímco v jiných zase respektování pravidel, jež jsou „tvořivostí“ spíše ohrožována.

Ponechme stranou dílčí problémy spojené s průnikem abstrakce do živé pedagogické reflexe¹³ a zaměřme pozornost pouze k problému hlavnímu. Setkáváme se zde s dvojicí ideálů, výchovných cílů, které jsou na první pohled stejně tak přijatelné a významné jako protikladné a vzájemně se vylučující. Abstraktní kladení dvou zásadních cílů výchovy v podobě dosažení bytosti individuální či autentické a *zároveň* sociální provokuje antinomii výchovy jako péče o individualitu a výchovy jako socializačního tlaku.

¹¹ Viz Durkheim (1999, s. 57–58): „Individuum chce společnost, chce samo sebe. Cílem a účinkem působení, jež na něj prostřednictvím výchovy společnost vyvíjí, naprosto není jeho potlačení, oslabení, pokřivení, ale naopak jeho růst, jeho zformování v opravdu lidskou bytost. Bezpochyby nemůže růst bez vynaložení úsilí. Ale právě schopnost vynakládat dobrovolně úsilí je jedním z nejpodstatnějších rysů člověka.“

¹² V této souvislosti lze odkázat k Lévinasově (1981, s. 162, cit. podle Urban, 2011) úvaze o asymetrii mezilidského *vztahu*. Mezi žákem a učitelem může existovat vztahová symetrie, pokud akcentujeme sdílení společné zkušenosti, pravdy či díla. Jak ukazuje Urban (2011), tehdy ovšem nestojí člověk člověku (učitel a žák) „tváří v tvář“, nýbrž oba jsou pouhými spolupracovníky, aniž by se mohla projevit jejich skutečná jinakost. Teprve uznání druhého jako radikálně Jiného, než jsem já, může zakládat autentický dialog mezi Já a Ty. U Lévinase lze skutečně hledat oporu v promýšlení učitelovy odpovědnosti za směřování žáka k autenticitě a skrze to i oporu k úvaze o niterné provázanosti toho, co abstraktní myšlení klade „mimo sebe“ – tj. sociální a individuality, resp. subjektivitu a intersubjektivitu. Druhý člověk je podle Lévinase vždy radikálně jiný než já, a proto je prostor intersubjektivních vztahů prostorem asymetrickým (srov. Lévinas, 1997, s. 188–192). „...tvář [druhého], v níž se děje jeho epifanie a jež se mne dovolává, prolamuje svět, jež by nám mohl být společný a jehož virtuality by byly vepsány v naší *přirozenosti*, který bychom tedy naší existencí rozvíjeli.“ Viz též Blondel (1971, s. 59): „Od nynějška není už nic divného na tom, že místo aby se východisko filozofie hledalo v protikladných abstrakcích rozumu, klade se do zcela konkrétního úsilí myšlení a života, směřujícího k postupnému vymezování jejich stále pohyblivé rovnováhy.“

¹³ Mám na mysli „prosociální jednání“ a „prosociální postoje“, jež se staly mantrou pedagogické rétoriky posledních let. Bez bližšího upřesnění jde o naprosto prázdná hesla. Musíme přece vždy určit, jakou společnost, resp. společenský typ máme na mysli, a především reflektovat problémy, jež nastávají ve chvíli, kdy sice všichni jednáme „prosociálně“, avšak oportunisticky či davově. Smysluplná prosociální orientace není možná bez vědomí proměnlivého a často problematického stavu společenského (kolektivního) vědomí. Jde vlastně o to správně pochopit, co znamená *býti ve svém myšlení a jednání určován společností*.

Koncept autentického jednání jako možné řešení zmíněné antinomie

Rozpoznání antinomie výchovy jako rozvoje individuality a jako socializace není samozřejmě ničím novým. Otázkou, kterou klademe, je, do jaké míry lze uniknout rozporům, které vyvolává, zda vyostřeně dichotomická povaha vztahu mezi individualitou a společností nemůže být překonána úvahou o kontextech, ale především o smyslu výchovy, čímž by se zároveň ukázala zmíněná antinomie jako důsledek ryze abstraktního chápání vztahu člověka a společnosti.

Nejprve připomeňme úvahu Bergsonovu, která vysvětluje vznik antinomií jako důsledek zastavení myšlenky na určitém aspektu dějící se (trvajících) skutečnosti. Dochází k tomu, že myšlení odmítá jít zároveň s vývojem, s trváním, neboť pak by ztratilo jistou oporu v podobě obecných idejí a muselo by své výklady a návody k jednání průběžně s ohledem na střídání situací reformulovat a měnit. Skutečnost však není „zastavená“, a tak je víra, že můžeme disponovat obecně platnými, „nadčasovými“ výklady procesů, jen iluzí rozumu. Naučíme-li se o výchově myslet procesuálně a situačně, antinomie se rozplynou (viz Bergson, 2003, s. 206).

Osobně se domnívám, že poněkud „dosažitelnějším“ východiskem k úniku z antinomie výchovy orientované buď na individuum, nebo na společnost, přesněji řečeno *východiskem k proměně jejího smyslu*, může být specificky koncipovaný motiv autenticity (původnosti či opravdovosti, doslova bytí sebou samým). Autentického člověka v mase lidí žijících neautenticky vymezuje druhový rozdíl v podobě odmítání života podle společenského diktátu; jeho specifickou diferencí je hledání vlastní cesty ve spleti těch již připravených a prošlapaných.

Žít ve shodě se sebou ovšem neznamená žít život jako nezávaznou hru, dělat jednoduše, co chce. Neboť každý je v tom, co se domnívá, že chce, vystaven možnosti sebeklamu. Člověk autentický je proto spíše pokorný a k sobě kritický, protože si uvědomuje existenci problému sebepoznání. Hloubka duševního života totiž nemá dno a zrcadlová podstata reflexivního sebeuchopování vede nakonec k vědomí principiální neuchopitelnosti jáství, k prožitku nekonečného regresi v redefinování toho, kým jsem.¹⁴ Konečné sebepoznání je tak v každém okamžiku našeho života nemožné, je třeba ho chápat jako korelát míry vynaloženého úsilí rozepjatého přes trvání naší existence až do smrti. Sebeoznání proto není pouze psychický, nýbrž existenciální akt, nýbrž existenciální úkol.

¹⁴ Nemohu rozhodnout, abych byl, stejně jako nemohu způsobit, abych byl někým jiným. „Jsem sám sobě darován“, připomíná Marcel slova sv. Pavla (1 Kor. 6. 19).

Pokud je ovšem člověk sám sobě ne zcela srozumitelným, musí původ jeho vnitřní opravdovosti a kritérium niterné shody se sebou samým spočívat za hranicemi jeho psychofyzické jednoty, mimo jeho subjektivitu. Výchozí podmínkou opravdovosti života se ukazuje být určitý typ *vztahu*. Člověk sám sebe poznává nikoli v introspektivním pohledu „do nitra“, nýbrž v aktivitě orientované k druhým lidem a k hodnotám, jež vnášejí do života nové a nad-subjektivní (intersubjektivní) dimenze. Přesněji řečeno, poznává sám sebe v důsledku střídajících se pohybů reflexivní (k sobě samému zaměřené) a praktické (mimo sebe orientované) aktivity.¹⁵

Být autentický znamená být v původním, tj. nepřejatém vztahu k významům, jež tvoří strukturu celkové životní zkušenosti, strukturu vnitřně sjednoceného, neroztříštěného života. Strukturu naší životní zkušenosti však do značné míry ovlivňuje to, co stojí původně mimo nás, totiž společnost. Proto se jako jediná cesta k autenticitě jeví být cesta tvořivého jednání, které jedinečným způsobem modifikuje vztah k životu přejatý původně ze společnosti skrze výchovu. Podstatné pro výchovu k autenticitě se tak ukazuje zdůraznění trojí problematiky, a sice *jednání, vztahu a hodnoty*. Konstrukce autentického života se zdá být triadická: člověk autentický, ryzí, je člověk *činný, tvořivý a svobodný*.¹⁶

Konstitutivní rysy autentického života

Pokud jde o důraz na jednání, lze se odvolat k Sørenu Kierkegaardovi, u něhož čin je interpretován jako ontologický základ lidské bytosti a je zároveň formou tvorby i výrazem svobody. *Čin je bytostným určením existence, tj. člověka jakožto člověka*.¹⁷ Bez přítomnosti opravdového činu, resp. bytostného rozhodnutí, na které čin navazuje a jehož je vnější formou, nelze mluvit o skutečně lidském životě. Kierkegaard hovořil v této souvislosti o opravdovosti (autenticitě) existence. Připomínal pravý smysl *následování*, v němž je třeba

¹⁵ Srov. hegelovské pojetí odcizení jako podmínky návratu ducha k sobě samému. K provázanosti reflexe a jednání viz též Dewey (1929). O sebepoznání jako dialektickým pohybu mezi Já a druhými, resp. světem, viz např. Blondel (1971, s. 58–59): „V každé chvíli, při každém dílčím pokroku (...) v přizpůsobování se upřesňuje a vyjasňuje ono neznámé, které je v nás, jímž sami jsme ve svém vztahu ke všemu ostatnímu: když se snažíme realizovat a poznat sebe sama, procházíme jinými jsoucnými vědami a hierarchicky je pořádáme. A nejenže takto nesměřujeme k izolaci, ale hledáme a v pravdě nalzáme sama sebe jen v jednotě se vším.“

¹⁶ Tyto motivy jsou klíčové v personalistické filozofii Berďajevově, ale též Marcelově a Mounierově.

¹⁷ Srov. též Blondel (2008, s. 574): „Úkolem akce je rozvíjet a konstituovat bytí.“

rozhodně odmítnout „profesorský“ a obdivovatelský přístup. Následovat znamená „odvážit se rozhodujícího činu“, k čemuž je třeba zejména citu pro situaci, rozpoznání její závažnosti a subjektivní odpovědnosti v ní.

Profesorské či akademické dokazování principů je prázdné stejně jako sentimentální obdiv vznešených hodnot a ideálů, pokud není provázen vášnivým a niterným zaujetím pro *uskutečňování*, aktivní následování toho, co obdivujeme. „Důkaz nepředchází, ale následuje,“ říká Kierkegaard (2002, s. 239) v narážce na ontologickou předchůdnost činu před reflexí, výkladem. Stejně tak v *Současnosti* volá po skutečných činech, které nebudou v područí společenského principu pouze *deklaratorní* činorodosti, jež není ničím jiným než tlachavostí.¹⁸ Jednat znamená vždy subjektivně se postavit za určitou věc, hodnotu, nikoli akceptovat program, jímž je mé jednání předepsáno převládajícím veřejným míněním či abstraktním, protože osobně nezaštitěným a neprožitým přesvědčením o důležitosti nějaké hodnoty.¹⁹

Pro autentickou existenci je dále třeba doslova vydobývat si původní (ne pouze přejatý, okopírovaný) *vztah k hodnotám* (jež nemohou být pouze společensky podporovanými principy), osvojovat si vědění a postoje jakoby z původu vlastní existence. Nelze nevidět, jak se v posledních desetiletích (a jak ukazují reflexe Nietzscheovy a Kierkegaardovy už od poloviny 19. století) banalizoval koncept i charakter vzdělávání a jakým způsobem se naše vědomí pravdy a závaznosti stalo povrchním a instantním.²⁰ Lze se ptát s Edgarem Morinem (1995, s. 64–65), jaké poznání ztrácíme v informaci a co se to stalo s ideálem moudrosti, jestliže je dnes za jeden z klíčových vzdělávacích cílů považována schopnost získávání informací a práce s nimi. Rozdíl mezi informací a věděním se neklade.

¹⁸ Kierkegaard (1996, např. s. 28–29): „Dnes už přestává platit, že muž stojí nebo padá svým činem, naopak, nikdo se ani nepohne a k tomu, aby se všichni měli skvěle, jim pomůže trocha reflexe – a také jim pomůže, že velmi dobře vědí, co se má dělat.“

¹⁹ Asi nejslavnější analýzu pojmů autenticity a neautenticity představil ve 20. století Martin Heidegger v *Bytí a času*. I. odd., 4. kap., § 27 podává analýzu neosobního modu existence „ono se“ (která má ale svůj předobraz v Kierkegaardových úvahách o neautentické existenci a paralelně s Heideggerovým výkladem je zpracována v textu *Être et Avoir* Gabriela Marcela.) Neurčité „ono se“ „odlehčuje“ život člověka, podporuje v něm lehkomyšlnost a ledabylost. Jde o modifikaci kierkegaardovské „veřejnosti“, která je „všemocným *nic*“, jemuž však člověk přesto podléhá, neboť z něj snímá odpovědnost za sebe samého.

²⁰ Srov. např. Liessmann (2008), Lipovetsky (2008), Adorno (2009) či Ortega y Gasset (1993).

Problém zobecnování v kontextu pedagogiky kompetencí

Úvaha nad antinomickou podstatou výchovných cílů a problémem autenticity nás staví před zásadní otázku: Jakým způsobem se ve školní instituci (především gymnaziálního typu) realizuje vzdělávání a kultivace v oblasti tzv. humanitních věd a filozofie, v nichž je tradičně spatřován základ duchovního a charakterového rozvoje, a tedy i východisko k výchově k autenticitě?²¹ Je možné se ptát, jak důkladně jsou ve vzdělávacích programech a zejména v jejich pozadí propracovány úvahy, na jejichž základě formulují tyto programy výukové cíle a tzv. klíčové kompetence v oblasti výchovy.

Běžný provoz výuky „filozofie“, literatury a dějin, jakož i předmětů estetických, připomíná často spíše zploštělé karikování idejí v různých floskulích, kvazidefinicích a „ismech“, než bychom v něm spatřovali úsilí o provokaci samostatného a uvědomělého přístupu k určitému předmětu či otázce. Problém autenticity v přístupu žáka k látce se rozměňuje do podoby cíle: *Žák se nemá bát vyjádřit svůj vlastní názor*. Že by se možnost vyjádření názoru měla spojovat s vhladem a odborností, často uniká ze zřetele. A tak dochází k dvojí podobě abstraktního zkreslení – autenticita je hledána buďto v objektivně ploché podobě obeznámenosti s hodnotou (s „ismy“), nebo v mělké subjektivní nepoučenosti, která je o to agresivnější, oč méně o věci, k níž se vyjadřuje, ví.

Henri Bergson (2003, s. 94–95) připomínal, že jsme neustále ohrožováni tzv. „zespolečenšťováním pravdy“. Původní a nepřeveditelné náhledy na skutečnost se (přirozeně) stávají součástí celospolečenských myšlenkových trendů, schémat, tím, jak začínají být komunikovány a sdíleny. Individuální akt nahlédnutí, aktuální prožitek smysluplnosti, intenzita úsilí, jež vynakládá člověk hledající podstatu, pravdu a velikost, zjevně ztrácí charakter otevřeného hledání (trvání) a přechází do neměnné a předatelné (a tudíž pragmaticky použitelné) formy poznatku, uznávané hodnoty a normy. Ovšem v tom, co všichni uznávají a o čem panuje shoda, zpravidla netkví předpoklad cesty k hledání jedinečného, protože neodvozeného vztahu k životu a tomu, co z něj dělá život lidský – k dobru.

Je jisté, že v dějinách se nelze vracet k tomu, co již jako úkol či jeho možné řešení pominulo v důsledku změněných společenských podmínek. Žijeme-li však v době, která radikalizovala určité problémy mající počátek v minulosti, může se ukázat jako plodné nechat promluvit myšlení, jež tyto problémy identifikovalo a bojovalo s nimi již v jejich zárodku.

²¹ Jan Patočka (2004, s. 21–22) zdůrazňuje, že jedině humanitní vzdělanost a schopnost filozofické reflexe může mít skutečně kultivační, polidšťující efekt, neboť v něm člověk tematizuje svou přirozenost, své dějiny a své ideály.

Friedrich Nietzsche jako jeden z nejbystřejších znalců své doby rozpoznal nebezpečí skrývající se v odosobnění a zobecnění hodnot. Pochopil také, že (veřejná) škola je z definice prostředím skutečnou autenticitu příliš neumožňujícím, neboť je institucí určenou mase. Nechceme samozřejmě plédovat za školu, která by se snažila křísit elitářský model. Jde o to poukázat na ideovou prázdnotu školního vzdělávání, z něhož v důsledku zmasovení vzdělávání zmizela úcta ke vznešenému a pokora před tím, co nás přesahuje – před význačností. Důvodem toho je právě abstraktní pojmání výchovných cílů a obecnost, jež zcela ovládla „svět hodnot“. Hodnota se stala institucionalizovaným statkem, o němž panuje přesvědčení, že je dostupný všem a všem stejným způsobem, pakliže projdou „rituálem školního vzdělávání“ (srov. Illich, 2000, např. s. 91, 99 aj.).

Ve světě školní edukace jsme proto v zajetí vyhrocených antinomií, které provokují četné paradoxy. Slogany o nutnosti být individualitou se tříští o jiné, zdůrazňující význam sociálního pouta a tolerance. Poukaz k hodnotám vlastní kultury se střetává s ideologií multikulturalismu, přičemž není zřejmé, na které straně máme stát, neboť vyznávat se z věrnosti vlastní kultuře a být zároveň multikulturalistou skutečně nelze. Problémem je i to, že už to nikomu nevadí. Je třeba přivést děti k evropanství, protože to znamená stát na straně hodnot demokracie, vědy, civilizace. Ovšem je také třeba být tolerantní ke kulturám, které zmíněné hodnoty vidí zcela jinak, neboť se nesmíme dopouštět totalitního uvažování, a je proto nutné zaujímat smířlivé postoje. Kde jsou však hranice mezi tolerancí a indiferencí²² Může člověk skutečně věřící v jisté hodnoty připustit, že by stejnou platnost měly hodnoty opačné, protože záleží jen na perspektivě, úhlu pohledu, z něhož se na určité věci díváme? Lze říci o člověku, že je autentický, jestliže jeho řeč není „ano-ano, ne-ne“?

Dnes – možná lépe než kdykoli dříve – víme, že antinomiím se nedá uniknout. Protiklad výchovy k individualitě a ke společnosti je o to vyostřenější, oč je náš svět globalizovanější, komplikovanější a oč víc se zdá svou nepřehledností a mnohoznačností ohrožovat možnost individuálního vnitřně integrovaného života. A zde je na místě otázka: Dáváme žákům ve školách možnost přijít k sobě samým skrze osobně angažovaný vztah k hodnotám, nebo je formujeme prostřednictvím obecných, společensky uznávaných klíčů? Uvědomujeme si dostatečně, že obecnost „klíčových kompetencí“ není žádnou univerzální odemykající svět úspěšné a efektivní aktivity, nýbrž jen vyprázdněnou schematickou formou? *Existují snad nějaké obecné kompetence v silném slova smyslu potřebné ke řešení problémů či ke komunikaci nad rámec konkrétního*

²² Takto vyostřeně tuto otázku klade Alain Finkielkraut v esejí *Destrukce myšlení*.

oboru, konkrétní disciplíny a konkrétního vztahu? Možná ano, ale pak se musíme ptát, zda existují nad rámec rutinních aktivit a souvislostí. Mít předem „hotovou“ a jaksi ovládnutou kompetenci ke komunikaci ještě neznamená, že komunikuji jako člověk, jako bližní, jako milující, že si uvědomuji jedinečnost, hloubku a citlivost situace. Kompetence – způsobilost – se neproblematicky uplatní tam, kde se angažujeme rutinně, avšak komplikuje se a někdy hrouť tam, kde jsme angažováni niterně. Tj. tváří v tvář mezní situaci, bližnímu či tam, kde se pokoušíme o autentické hledání a vztah vyžadující permanentní zpochybňování toho, co jsme dosud našli a v čem jsme „zabydleni“.

Nejde o zpochybnění významu kompetencí, nýbrž o připomenutí, že pedagogická teorie stojí na dvou metodologických kořenech, na dvou typech myšlení: na vědě, ale také na filozofii (srov. Whitehead, 2000, s. 107). Už tím je vlastně z podstaty antinomická. Filozofická reflexe ukazuje, že na relativně jednoznačné a vědecky artikulované mapě kompetencí, jež nám slouží k orientaci na cestě v komplikovaném terénu života, existují četná bílá místa. Pedagogika by tedy měla snahu o vybavení člověka určitými kompetencemi vyvíjet zároveň s kultivací otázek, které ukazují limity této snahy.

Závěrem: Je vůbec možná výchova k autenticitě?

Nemáme recept na univerzálně použitelnou dobrou výchovu a dlužno doznat, že jsme ho nikdy neměli. O to víc bychom měli být ostražití tam, kde pedagogická teorie sugeruje představu úspěchu skrze konceptuální formalismus. Pokoušejme se tedy rozšířit naše pojetí edukačních cílů o ideje, které nám pomohou takový formalismus identifikovat. Jde-li skutečně o člověka, jde vždy bytostně o jeho jedinečnost, k jejímuž rozpoznání, uznání a výchovnému rozvíjení nelze využít nějakou „techniku“ života, k níž odkazuje soudobá pedagogika kompetencí. Ve výchovných záležitostech rozhoduje živá přítomnost, nikoli obecný princip, jehož je přítomná situace jen „případem“ – ve výchově nelze „myslet v případech“ (srov. Marcel, 1970, s. 36).

V jednom ze zamyšlení v Lyotardově knížce *O postmodernismu* najdeme charakteristiku dobrého vychovatele (učitele). Vyznačuje se snahou vybavit svého svěřence v tom, čemu ho učí, zároveň „schopností vzdávat se naučeného“ (1993, s. 86). Dobrý učitel neindoktrinuje, ale uznává formativní význam *autodidaktiky*, proto podněcuje k určité nespokojenosti, k neklidu nad tím, co předává jako obsah k naučení. Lyotard (ibid, s. 85 a 91) v této souvislosti mluví o pedagogickém významu filozofické *anamnézy*, spočívající v „znejšťování daného“, neboli v „hledání dětství myšlení“. Dětství je metaforou původnosti a schopnosti nového začátku – dětství je dokladem, „že rozum není něčím daným. Ale že je možný.“

Možná že se v těchto formulacích skrývá návod, jak překonat antinomií autenticity a společenské podmíněnosti. Výchova podmiňuje vstup dítěte do lidského světa, bez její pomoci se dítě nestane člověkem. Je tedy možné, aby formativní podmiňování dítěte „zvenčí“ zároveň pomáhalo rozvoji jeho autenticity? Ano, pokud připustíme filozofickou dimenzi edukačního aktu vyjádřenou stejně v platónském i lyotardovském motivu anamnézy. Autenticitu vychovaného člověka bychom pak mohli chápat jako možný „řez“ existencí, která je ve svém trvání kontinuálně zanořena do společenských, a tedy ne-autentických souvislostí. Metafora „řezu“ odkazuje k činu vycházejícímu ze svobodného rozhodnutí; nikoli ze společenských, zvnějšku daných okolností, nýbrž z vůle být ztotožněn s tím, co dělám, co vytvářím.²³ Je zřejmé, že nelze být ryze autentickým ve všem všudy a neustále. Nicméně dobrý vychovatel může podpořit motivaci a odvalu k onomu „vzdání se naučeného“, k zaujetí odstupu od všeobecně uznávaných forem myšlení a jednání. Míra autenticity bytosti by pak byla přímo úměrná vůli a schopnosti myslet a jednat tvořivě a autenticita by spočívala v určité kvalitě myšlení a činu.²⁴

Úvaha tohoto typu nemůže předložit hotové návody k takovému jednání, neboť tím by popřela samu sebe. Učitel (ale též rodič, alespoň od určitého věku dítěte), jenž bere problém autenticity vážně, může vlastně výchovně působit pouze tak jako kierkegaardovští *Nerozpoznatelní* lidé – odpíráním (Kierkegaard, 1996, s. 91). Odpíráním trendům, které dnes ohrožují člověka dvojnásobným způsobem v duchu stále se vracejících protikladů vyhocené antinomie; trendům, jež vyúsťují do zglajchšaltování subjektivity v nediferencovaném davu nebo do patologického individualismu, pro něž nic krom vlastní existence a úspěchu není životním cílem, hodnotou a závazkem.

Pedagogika by se měla inspirovat Kierkegaardovým apelem na niternost, dle něhož subjektivita je pravda. Stejně důležité je ale nezapomínat na to, co zdůrazňoval Bergson a co v náznaku zaznívá již v Platónově podobenství ze VII. knihy Ústavy: že „naš vztah k pravdě prochází druhými lidmi“; nelze k ní tedy dojít izolovaně od ostatních, ale jen ve společenství a s ohledem k němu (viz Merleau-Ponty, 1971, s. 121). Mějme na paměti, že překonání

²³ Viz Blondel (2008, s. 40): „Nejsem-li tím, čím být chci, čím být chci ne pouze svými rty, ne pouze podle svého přání nebo plánu, nýbrž celým svým srdcem, vši svou silou, ve svých činech, pak nejsem vůbec.“

²⁴ „Nemám nic, co bych nebyl přijal; a přesto je třeba, aby zároveň všechno povstalo znovu ze mne, i to bytí, které jsem přijal a které se mi zdá být uloženo; je třeba, ať cokoli konám a cokoli trpím, abych toto bytí schvaloval a takřka je znovu plodil osobním přilnutím k němu, a aby je má nejpřímější svoboda nikdy nepopírala. (...) Akce buduje (v člověku) jakoby svět, jenž je jeho původním dílem a jenž má obsahovat úplné vysvětlení jeho dějin i jeho osudové určení“ (Blondel, 2008, s. 41).

slepých uliček antinomií je možné jen pochopením jejich skutečného smyslu – tj. významu opačného pólu, než je ten, na kterém aktuálně stojíme a který vyznáváme. A to nelze bez vědomí nebezpečí, jež jsou skryta ve strnulém světě abstraktního zobecňování.

Literatura

- Adorno, T. (2009). *Schéma masové kultury*. Praha: OIKOYMENH.
- Aristotelés. (2009). *Etika Níkomachova*. Praha: Rezek.
- Bergson, H. (2003). *Myslení a pohyb*. Praha: Mladá fronta.
- Blondel, M. (2008). *Filosofie akce*. Olomouc: Refugium Velehrad – Roma.
- Blondel, M. (1971). Poznání a jeho východisko. In M. Blondel, *Pravda poznání a činu*. Praha: Vyšehrad.
- Couloubaritsis, L. (1994). *Aux origines de la pensée européenne*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty. A Study of Knowledge and Action*. New York: Minton, Balch & Co.
- Durkheim, É. (1999). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fink, E. (1992). *Natur, Freiheit, Welt*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Finkelkraut, A. (1995). *Destrukce myšlení*. Brno: Atlantis.
- Foucault, M. (2000). *Dobřížet a trestat*. Praha: Dauphin.
- Charbonnel, N. (1993). *La tâche aveugle, 3. Philosophie du modèle*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Illich, I. (2000). *Odškolnění společnosti*. Praha: Slon.
- Kierkegaard, S. (1997). *Filosofické drobký aneb Drobátko filosofie*. Olomouc: Votobia.
- Kierkegaard, S. (2002). *Nácvik křesťanství. Sud'te sami!* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Kierkegaard, S. (1996). *Současnost*. Olomouc: Votobia.
- Lévinas, E. (1997). *Totalita a nekonečno*. Praha: OIKOYMENH.
- Liessmann, K.-P. (2008). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- Lipovetsky, G. (2008). *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor.
- Lytard, J. F. (1993). *O postmodernismu*. Praha: Filozofický ústav AV ČR.
- Marcel, G. (1970). *K filosofii naděje*. Praha: Vyšehrad.
- MacIntyre, A. (2004). *Ztráta ctnosti*. Praha: OIKOYMENH.
- Merleau-Ponty, M. (1971). *Oko a duch*. Praha: Obelisk.
- Michálek, J. (1996). *Topologie výchovy*. Praha: OIKOYMENH.
- Morin, E. (1995). *Věda a svědomí*. Brno: Atlantis.
- Nietzsche, F. (2003). *Mimo dobro a zlo*. Praha: Aurora.
- Ortega y Gasset, J. (1993). *Vzpouřa davů*. Praha: Naše vojsko.
- Palouš, R. (2008). *Heretická škola*. Praha: OIKOYMENH.
- Palouš, R. (2009). *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum.

- Patočka, J. (1992). *Evropa a doba poevropská*. Praha: Lidové noviny.
- Patočka, J. (1996). *Sebrané spisy I. Péče o duši*. Praha: OIKOYMENH.
- Patočka, J. (2004). *Sebrané spisy IV. Umění a čas I*. Praha: OIKOYMENH.
- Pelcová, N. (2000). *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.
- Urban, P. (2011). Tělo a morální fenomenologie. *Filosofický časopis*, 2011(7), 211–226. Dostupné z http://www.academia.edu/2132070/Telo_a_moralni_fenomenologie
- Whitehead, A. N. (1970). *Matematika a dobro a jiné eseje*. Praha: Mladá fronta.
- Whitehead, A. N. (2000). *Dobrodružství idejí*. Praha: OIKOYMENH.

Kontakt na autora

Martin Strouhal
Katedra pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze
E-mail: martin.strouhal@ff.cuni.cz

Corresponding author

Martin Strouhal
Department of Education, Faculty of Arts, Charles University in Prague
E-mail: martin.strouhal@ff.cuni.cz

