

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra občanské výchovy a filozofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výchova jako problém u Radima Palouše

Education as a problem in Radim Palouš

Ondřej Dytrych

Vedoucí práce: doc. Mgr. David Rybák, Ph.D.

Studijní program: Učitelství základů společenských věd pro 2. stupeň základní školy  
a střední školy

Studijní obor: N ZSV-TVS 20

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Výchova jako problém u Radima Palouše* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 11. 4. 2024

Chtěl bych využít této příležitosti, abych poděkoval panu doc. Mgr. Davidu Rybákovi, Ph.D. za nasměrování práce, její odborné vedení a doporučení v průběhu vypracování diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

Hlavním tématem práce je promýšlení specifického smyslu výchovy a vzdělávání ve filosofii Radima Palouše. Z této základní problematiky specifičnosti výchovy jako přivádění k rozumění celku (řádu) světa u Palouše budeme dále explikovat klíčové motivy. Mezi tyto motivy patří především existence člověka jako bytosti od-povědné za celek světa a ostatních lidí. Dále problém školy jako specifické temporální situace překračující každodenní shon (ascholia) a provoz, zkrátka kvaltování, a scholé jako svobody k sobě, která se rozvíjí ve schopnosti dialogického se-tkávání se sebou i s druhými. Tato základní půda bude konkretizována též v dějinné dimenzi propojováním pro Palouše důležitých myslitelů (především Sokrates, Komenský, Patočka).

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Radim Palouš, filosofie výchovy, škola, celek, odpovědnost, fenomenologie

## **ABSTRACT**

The main theme of the thesis is the reflection on the specific meaning of education in the philosophy of Radim Palouš. From this basic issue of the specificity of education as bringing to the understanding of the whole (order) world in Palouš we will further explicate the key motives. These motives include, first of all, the existence of man as a being de-responsible for the totality of the world and other people. Furthermore, the problem of the school as a specific temporal situation that transcends the everyday hustle and bustle (ascholia) and traffic, in short, qualia, and the schola as a freedom to oneself that develops in the capacity for dialogical encounter with oneself and with others. This basic ground will also be concretized in the historical dimension by connecting important thinkers for Palouš (especially Socrates, Comenius, Patočka).

## **KEY WORDS**

Radim Palouš, philosophy of education, school, whole, responsibility, phenomenology

## Obsah

Úvod .....	7
1 Osobnost Radima Palouše .....	10
2 Křižovatky na cestách ke starosti o duši .....	12
2.1 Láska k moudrosti .....	12
2.1.1 Sokratovsko-platónská tradice .....	12
2.1.2 Aristotelská tradice .....	14
2.2 Moudrost lásky .....	17
3 Sokratova zbožnost a polis .....	20
3.1 Sokratova zbožnost .....	20
3.2 Polis (společenství) .....	21
3.3 Parlamentní společenství .....	23
3.3.1 Úvod do totalismu .....	28
3.3.2 Totalitní parlamentarismus .....	28
4 Výchova jako scholé .....	31
4.1 Paideia a polis .....	31
4.1.1 Jeskynní mýtus .....	33
4.1.2 Jeskynní sebevědomí .....	35
4.2.3 Platónská periagogé (obrat) .....	37
4.3 Educatio .....	38
4.3.3 Přirozenost (přiměřenost) .....	40
4.3.4 Přirozená (ne)úspěšnost .....	43
4.3.5 Konverze v křesťanském duchu .....	43
4.3.6 Svědectví o konverzích .....	44
5 Subjekt-objektový rozvrh .....	47
5.2 Moderní konverze .....	49

5.3	Transcendentální účetnictví.....	51
6	Moderní přeměna scholé ve školu .....	53
7	„Praktické“ a partikulární vzdělávání .....	56
8	„Horské“ vzdělávání jako scholé.....	59
8.2	Racionalita.....	61
8.2.3	(Schallerova) racionalita.....	61
8.2.4	(Paloušova) racionalita.....	63
8.2.5	Narativní metoda aneb učení (se) příběhem .....	64
9	„Fundamentální“ vz – DĚLÁNÍ .....	66
10	Výchova a vzdělání jako vztah .....	70
11	Láska ve výchově .....	72
12	Vztah učitele a žáka .....	74
12.1	Učitel.....	75
12.2	Žák.....	76
12.3	Učivo .....	78
12.3.1	Mos docendi.....	78
13	Autentická odezva přijetí od-povědnosti .....	81
	Závěr.....	83
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	87

## Úvod

Diplomová práce se věnuje filosofickým základům výchovy v díle Radima Palouše. Tyto základy pochází však již od myslitelů starověkého Řecka, kteří je pojímali také jako výchovu k vlastním možnostem *člověka*.

Proto z hlediska aktuálnosti je to téma paradoxní. Paradoxní v tom smyslu, že pokud výchova má dostát svému jménu, nemůže opomíjet výchovu k lidské podstatě, které se věnovali již zmínění myslitelé starověkého Řecka. Takto pojatá výchova se v práci ukáže jako člověku vlastní, totiž výchovou k lidství, z něhož plynou veliké konsekvence do společenského, ale i vlastního života. Pokud člověk jakožto člověk žije ve stále stejném světě, způsoby jeho výchovy se nemohou měnit – proto pojímáme výchovu k lidské podstatě jako aktuální.

Na druhou stranu se od konce 19. století způsoby výchovy dosti proměnily, což souviselo s pocíťovanou potřebou výchovu přizpůsobit výrobní praxi, nikoli člověku! Tato radikální proměna výchovy je viditelná v mnoha oblastech – např. v technologických vynálezech moderní doby nebo také na charakteru školských učebnic, který svou „moderní“ podobu dostával zejména ve zmíněném 19. století. Proto i takto pojatá výchova je v jistém smyslu aktuální.

Je tedy zřejmé, že práce si kladla za úkol rozlišit mezi těmito způsoby výchovy a podat východiska těchto způsobů ve vztahu k člověku. Výchova k lidské podstatě je v práci tedy často stavěna do protikladu k moderní výchově, která vychovává „pro“ cíle. Uvozovky zde mají veliký význam, protože výchova k lidství přeci také vychovává pro určité cíle. Ona však chce nejdříve uskutečnit cíle, které se týkají člověka, tedy aby v chovanci vzbudila jakousi „žiznivost“. Takto totiž dokáže uskutečňovat nejen „své“ cíle, ale dokáže s větší samozřejmostí plnit i „moderní“ cíle, které plynou z všednodenní praxe.

Ale pokud se člověk vzdělává jen pro cíle, které plynou z všednodenní praxe, plyne z toho jistá *partikulárnost* dnešního vzdělávání, která se v práci ukáže stěžejním pojmem. Proto čtenář mohl z již řečeného rozeznat koncept *celkovosti*, jež je pro práci též zásadní. V práci tyto dva pojmy budou implicitně konfrontovány.

Pokud nás v práci bude zajímat vzdělání, zdůraznili bychom v souvislosti s nárokem celkovosti, že pokud chceme vzdělat člověka, nemůžeme se snažit vzdělat jen jeho rozum. Je-li však čtenář pozorný, může najít podobnosti s konceptem celkovosti a hlavním tématem práce



ve všech kapitolách. Sám Palouš ve svých dílech často zdůrazňoval to zásadní (míněno hlavní, celkové), protože „*každá část má být celá*“<sup>1</sup>.

Práce však zdůrazňuje, že nárok celkovosti se uplatňuje i přímo ve vztahu k učiteli, totiž že musí působit především jako osoba, ne jako zdroj informací. Velmi záleží na odbornosti učitele, tedy na tom, jak moc je „zapálený“ pro svůj předmět zájmu a kolik toho o něm ví, což je též podmínka zmíněné žákovo „žiznivosti“. V práci však také chceme zdůraznit učitelské působení vcelku, totiž že žáky v jejich učení neovlivňuje jen učitel jakožto ten, který toho „tolik ví“, nýbrž že je ovlivňuje především tím, co dělá a jak to dělá – tzn. jak s nimi mluví (míněno intonace hlasu), zda je zbrklý či klidný nebo zda je nervózní či si je jistý tím, co dělá apod. Zkrátka že své učitelské působení nachází především v etické oblasti, což Palouš zevrubněji popisuje v kapitole *Mos docendi*.

Avšak zmíněným nárokem celkovosti výchovy bychom také chtěli ukázat další důležité aspekty, které nesouvisí jen s učitelským působením. Práce chce ukázat, že výchova se velmi významně uplatní ve vztahu ke společnosti, ale může mít na svědomí například i duševní nemoci člověka. Také může mít (a mnohdy má) na svědomí způsob myšlení jedince anebo například jeho vztahování se k druhým. Právě vztah k druhým, člověka k člověku, učitele k žákovi, se v práci ukázal jako zásadní, proto již zde v úvodu bychom ho chtěli zmínit. Pozadí tohoto vztahu má na svědomí pojetí lidské *přirozenosti*, která je v práci též zmíněna.

Autor by psaním práce tedy chtěl dosáhnout odlišného pohledu na výchovu a vzdělávání, než jaký se prosadil v 19. století. Palouš o takto pojaté výchově psal a navazoval především na našeho učitele národů – Komenského, kterého významně obohacuje, doplňuje o moderní

---

<sup>1</sup> PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*. Praha: Karolinum, 1997, s. 10: pokud bychom se i v úvodu měli držet konceptu celkovosti, je otázka, zda by nebylo vhodné odkázat čtenáře na přečtení úvodu této knihy. Palouš v první části knihy navazuje na dosavadní myslitelskou tradici a ve druhé části vede diskusi s jemu blízkými filozofy (Schaller, Patočka), aby mohl rozvinout svou holistickou teorii. Sám Palouš v úvodu označuje filosofii za reflexi o celkovém, proto v něm také říká, že v jeho díle rezonuje zkušenost přírodovědná, humanitní, ale i jiné obory, např. *theologie*. Říká proto, že koncepce zmíněné knihy je neobvyklá. Míchá v ní různé žánry (např. *legendu a mýtus*, které jsou i pro tuto práci velmi důležité) a vkládá odbočky, aby každé jednotlivé odbočení mohlo být čteno zvlášť, protože „*všude má být přítomno to hlavní, každá část má být celá. Nikoli ovšem v duchu totalismu, totiž v definitivní uzavřenosti, nýbrž v duchu holismu, totiž celkovosti připouštějící, ba vyžadující transcendenci*“.

terminologii a „ducha doby“. Palouš o takto pojaté výchově píše: „*vlastní smysl je poučně nabádavý – jde o výchovný smysl*“<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*. Praha: SPN, 1992, s. 54.

## 1 Osobnost Radima Palouše

Radim Palouš (1924–2015) byl manžel a otec dvou úspěšných dětí. Jeho vášní se stala filosofie<sup>3</sup> a pedagogika, proto se o výchovu zajímal jako o filosofický problém. Vystudoval filosofii a v roce 1948 se stal doktorem (*PhDr.*) s rigorózní prací o *Masarykově filosofickém mládí*. V těchto letech však Paloušova práce paradoxně znamenala násilné potlačení humanitní a demokratické tradice zakladatele našeho moderního státu. Palouš tedy pochopitelně soudobé politické praktiky odmítal a byl nucen vykonávat práci soustružníka a topiče<sup>4</sup>.

S aktuálním stavem státu se však nespokojil. Vzhledem k tématu práce je z okamžiků velikého filosofa vhodné zmínit tyto: jelikož filosofie byla v normalizačním Československu vyřazena z kánonu, nemohl dostát své lásce k pedagogické činnosti. Proto zahájil studia chemie, aby ji souběžně od roku 1951 mohl vyučovat na základní a následně střední škole. V následujících letech se stal kandidátem pedagogických věd (*CSc.*) a odborným asistentem na katedře chemie a didaktiky téže fakulty. Díky politickému uvolňování šedesátých let však mohl svou pozornost znovu zaměřit na filosofii výchovy a v krátké době se stává docentem UK s habilitační prací *Škola moderního věku*, roku 1990 je jmenován profesorem filosofie výchovy. Stal se autorem mnoha publikací z oboru didaktiky, pedagogiky, chemie a filosofie. Pořádal bytové semináře a byl jedním z prvních signatářů Charty 77 a jejím mluvčím v letech 1982 a 1983<sup>5</sup>.

Palouš se však velmi zajímal i o moderní didaktiky a pedagogiky, jak ostatně napověděl název jeho habilitačního spisu, kde například provádí podrobnou analýzu moderních učebnic. Tento zájem ho vedl k přípravám budoucí reformy vzdělávacího systému, kterou chystal v průběhu revolučního dění. Byla mu tak následně nabídnuta pozice ministra školství v „novém“ porevolučním Československu. Pozici však odmítl a raději přijal místo rektora Univerzity Karlovy s cílem obnovit zmanipulovanou a rigidní univerzitu a díky zrušení železné opony ji znovu otevřít světu a vrátit jí mezinárodní pozici a svobodu. V této funkci setrval do roku 1994 a v jednom ze svých posledních proslovů uvedl: „*slovo, které je pro nás všechny důležité, slovo univerzita, je ad unum verto – v jedno se obracející. S tímto heslem jsem jezdil po světě a hlásal*

---

<sup>3</sup> Navzdory reformě přejatých slov se „s“ v roce 1993 a ustálení výrazu „filozofie“ (řec. *filein* – mít rád/toužit; *zofos* – temnota, mrákota), bude v této práci užito etymologicky správného pojmu „filosofie“ (řec. *filein* – mít rád/toužit; *sofia* – moudrost)

<sup>4</sup> KOTÁSEK, J. Portrét Radima Palouše. In: PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 228.

<sup>5</sup> Tamtéž, s. 229.

*jsem je i tam, kde to uměli lépe, protože nebyli zdevastováni komunistickým režimem. Jsem rád, že jsem se dožil tohoto dne a že vás mohu poprosit o to, abyste in unum vertere měli na paměti a drželi je jako základní štít instituce, která je ve státě jedna z nejdůležitějších“<sup>6</sup>. Svě myšlenky přednášel v Evropě, ale například i v Americe, Asii a Africe. Dostalo se mu zaslouženého uznání a získal řadu ocenění. Kromě níže jmenovaných se stal držitelem několika čestných doktorátů, jež získal na Univerzitě Pardubice, na univerzitě v Krakově, Lichtensteině, Yorku, Edinburghu, Pittsburghu, Omaze, Betlehemu a Soulu<sup>7</sup>.*

Smýšlení a názory Radima Palouše jistě utvářelo mnoho významných osobností. Důležitým vzorem mu byl Jan Patočka (1907–1977), se kterým ho pojilo celoživotní přátelství. Brzy po jeho smrti padlo rozhodnutí o shromáždění a samizdatovém vydání jeho komeniologických spisů právě Paloušovi, jenž byl za tento čin po sametové revoluci vyznamenán Československou akademií věd. Získal též Patočkovu medaili Akademií věd České republiky za filosofické následovnictví, mezinárodní cenu Jana Ámose Komenského, zlatou medaili Univerzity Karlovy, medaili T.G. Masaryka a Řád T.G. Masaryka.

Dalšími, kdo Palouše zásadním způsobem inspirovali, byli Jan Ámos Komenský (1592–1670) a německý komeniolog Klaus Schaller (1925–2015), jenž za samizdatu prostředkoval vydávání Patočkova komeniana i za hranicemi<sup>8</sup>. Inspirace Janem Ámosem Komenským je pro Palouše zásadní. Mimo jiné píše: „*vracel jsem se ke Komenskému a žasl nad tím, jak se jeho hlas stává naléhavým*“<sup>9</sup>. Komenský byl světově uznávaným a slavným teoretikem výchovy a didaktickým praktikem a díky mnohým následovatelům, včetně Palouše, můžeme ocenit hodnotu a aktuálnost jeho díla.

---

<sup>6</sup> ZIMA, T. Opustil nás emeritní rektor UK a filozof profesor Radim Palouš. *Cuni.cz: Univerzita Karlova* [online]. 2015, 10.9. [cit. 2023–04–30]. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-7046.html>.

<sup>7</sup> WÁGNEROVÁ, V. Prof. PhDr. RADIMU PALOUSHOVI, CSc. udělen titul „doctor honoris causa“ Univerzity Pardubice. *IForum: Magazín UK* [online]. 2008 [cit. 2023–10–08]. Dostupné z: <https://iforum.cuni.cz/IFORUM-4998.html>.

<sup>8</sup> PALOUSH, R. *Komenského Boží svět*, s. 7–8.

<sup>9</sup> Tamtéž, s. 16.

## 2 Křižovatky na cestách ke starosti o duši

Palouš v mnoha svých textech uvádí do problematiky výkladem etymologie stěžejních pojmů. Stejně začíná i ve své rozsáhlé teorii výchovy. Vykládá rozumění pojmu *filosofia* (*filein* – toužit/mít rád; *sofia* – moudrost), především však v sokratovsko-platónsko-aristotelské tradici. Následně propojuje *lásku k moudrosti* s křesťanskou láskou a ukazuje tak dvě cesty k témuž.

### 2.1 Láska k moudrosti

#### 2.1.1 Sokratovsko-platónská tradice

Palouš začíná, že láska k moudrosti dle Sokrata znamená zakoušet, že nejsem moudrý. Není tedy moudrostí v dnešním slova smyslu, tedy takovou, kterou bych mohl vlastnit. Palouš říká, že Sokratovi jde o praktickou moudrost, která se týká moudrého konání a rozhodování, totiž abych si v životě počínal dobře. Předností tohoto vědění není jakési vědění „o něčem“ nebo „o sobě“, ale je *péčí o duši*, totiž „pouze“ účastí na praktickém dění, tedy že nemám „patent“ na správné vědění a dobré činy, že se o ně však mohu pokoušet díky kontemplaci a kooperaci. Taková moudrost je odpovědná dobrému životu<sup>10</sup>.

V práci půjde zejména o zmíněnou *péči o duši*, o *tés psychés epimeleisthai*. Tento koncept nám představil již Sokrates ve svých dialozích, které nám v písemné podobě předvedl Platón. Proto v tomto odstavci následující Paloušův výklad doplňujeme o Platónova slova: *epimeleisthai* označuje péči, kterou „*bys nevykonal ničím jiným na světě*“<sup>11</sup>. *Psyché* je výrazem lidské odpovědnosti, jež rozhoduje o náležitém uspořádání životního principu, o dobrých a špatných činech. Filosof je poté ten, kdo se skrze *péči o duši* snaží dát žití náležitou podobu<sup>12</sup>.

Protože koncept *péče o duši* známe především od Sokrata, Palouš užívá velmi často Sokrata jako ilustraci. Nejprve však dodejme, že Palouš tuto péči viděl uskutečnitelnou ve

---

<sup>10</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 7–10.

<sup>11</sup> PLATÓN. *Ústava*. Praha: Oikoymenh, 2017, s. 77–78: Sokrates, resp. Platón, poté dokládá, že pokud je duši vlastní činnost žití, je samozřejmé, že špatná duše vykonává špatně věci, které jsou žití vlastní, tedy pečovat, vládnouti, raditi se apod. Tedy pokud je spravedlnost společným jmenovatelem, pak spravedlivý muž a duše budou žítí dobře, nespravedliví nedobře. A dobro dle Platóna souvisí se štěstím a blažeností, proto říká: „*spravedlivý tedy jest šťasten, nespravedlivý nešťasten. (...) Avšak býti nešťasten není užitečné, nýbrž býti šťasten*“.

<sup>12</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 7–10.

vztahu k tomu, čím jako člověk ve svém žití odpovídám. V Paloušovo ilustraci tento vztah byl vlastní právě Sokratovi: Sokrates nemiloval *sofia* jakožto lidskou vlastnost, ale toužil (*filein*) po *sofia*, tedy moudrém počinání. Sokrates je neznalý *sofia*, toho, co je moudré a dobré, avšak byl znalý své neznalosti, tedy byl znalý smyslu věštby, kterou uslyšel v Delfské věštině, která mu zvěstovala, že neví nic<sup>13</sup> – on totiž pochopil proč – „*podle všeho je, občané, vskutku moudrý jen bůh a tímto výrokem věštby myslí to, že lidská moudrost má jen malou cenu, ba žádnou. A ukazuje se, že to mluví ne o Sokratovi samém, nýbrž že jen tak užívá mého jména, dávaje mě za příklad, jako kdyby řekl: „Ten z vás, lidé, je nejmoudřejší, kdo jako Sókratés poznal, že jeho moudrost opravdu nemá žádné ceny“*“<sup>14</sup>.

Paloušova ilustrace pokračuje: Sokrates neoslyšel božskou výzvu usilovat (*filein*) o dobré. *Sofia* je potom až důsledkem vydání se na cestu odpovědného zkoumání, jak to učinil Sokrates, když se vydal ptát zdánlivě moudrých lidí, aby usvědčil Delfský výrok z nepravdy<sup>15</sup>.

Dodejme, že tato „zvídavá“ povaha nás v práci bude zajímat především. Německý filosof Gadamer výstižně shrnul, jak Sokrates svou povahu skrze dialogy uskutečňoval: „*ten, kdo se (v Sokratovských dialogích – pozn. autora) domnívá, že ví, co je některá arété<sup>16</sup>, je vyvrácen, a je to vždy měřítko určitých odborných znalostí, jež je na takové vědění s naprostou samozřejmostí přikládáno. Jako důsledek je poté ukázáno, že vědění Dobra každému chybí.*“<sup>17</sup> Palouš navazuje: „*kdo toto ví, nalézá nejvyšší lidské Dobré, kdo se vydá a setrvá na cestě, dosáhl dobrého. Pravé, tj. opravdové vědění je zde postačující: ví-li někdo opravdu, co je dobré, nečiní špatné, neboť skutečné vědění se rovná životu podle něho*“<sup>18</sup>.

Palouš tedy dodává, že pravá filosofie (*filein to sofón*) se stává podobná erotickému vztahu k druhé bytosti, kdy se doufá v úspěšný výsledek, ale nepočítá se s praktickou úspěšností. *Sofia* je tu jen tehdy, pokud milujeme (*filein*), tj. vydáváme se na cestu za dobro a za Dobrem. Palouš říká, že „*je úsilím, které je podmíněno lidskou odpovědností za to, co je*

---

<sup>13</sup> Tamtéž, s. 7–10.

<sup>14</sup> PLATÓN. Obrana Sókrata. In: PLATÓN. *Euthyfrón, Obrana Sókrata, Kritón*. Praha: Oikoymenh, 2005, s. 49.

<sup>15</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 7–10.

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 14: „*pochopení filosofie jako milování moudrosti nese neoddělitelně v sobě nárok ARETÉ, totiž výzvy, jak to , má být*“! Palouš pojmem *areté* poukazuje na povahu bytí jsoucen na světě.

<sup>17</sup> GADAMER, H. G. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha: Oikoymenh, 2010, s. 28.

<sup>18</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 21.

*dobré – a nikoli za to, co jest*<sup>19</sup>. V souladu s již řečeným v tomto odstavci však dodejme, že úspěšný výsledek lidské činnosti je samozřejmě žádoucí, nicméně když se Sokrates se ve svých dialozích ptá, „co něco jest“, tak „něco“ má být výrazem tázání se po *agathon*, má být podnětem ke společnému přemýšlení a praktické činnosti – „jak to má být“, nikoli „jak to je“. Nemá být výrazem správného názoru, nýbrž uměním se zodpovídat. Ovšemže totiž všichni „vědí“, nebo alespoň tuší, „jak to je“.

### 2.1.2 Aristotelská tradice

Palouš v uvedení své výchovné teorie pokračuje výkladem aristotelské tradice myšlení, kterou Aristoteles představil především ve svém díle *Metafyzika*. Aristoteles v díle též píše o moudrosti, totiž té, po které člověk touží. Avšak v uvedeném spise Aristotelés<sup>20</sup> označuje moudrost za teoretickou vědu o prvních principech a příčinách. Dle Palouše se moudrost stává odbornou kvalifikací, která vyžaduje namáhavé vzdělávání a školení. „Analytická“ povaha Aristotelova spisu je nad míru spojena s teoretickým badatelstvím, na místo starosti o Dobré, na místo Platónské „dialogické“<sup>21</sup> odpovědi. Palouš pokračuje, že Aristotelovo psané dílo už není zpřítomněním filosofova putování, tedy popudem pro jiného člověka, pro jeho vlastní praktickou činnost, jež ústí ve *starost o duši*, nýbrž zachycuje a obsahuje ono vědění, totiž filosofii. Palouš tedy dodává, že platónské ambivalentní filosofování, kde jsou spolu-přítomny *starost o duši* a zájem o bytí, je nahrazen aristotelským zájmem pouze o druhé jmenované<sup>22</sup>.

Nicméně stejně jako Aristoteles<sup>23</sup> i Palouš nechce opomíjet ani jedno pojetí filosofie. Palouš však přesto ve svých textech zdůrazňuje sokratovský nárok neustálého nalézání a

---

<sup>19</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 10.

<sup>20</sup> ARISTOTELÉS. *Metafyzika*. Praha: Petr Rezek 2021, s. 36: „je tedy zjevno, že moudrost je věda, jež vykládá jistý druh příčin a počátků“.

<sup>21</sup> Srov. KŘÍŽ, A. Úvod. In: PLATÓN. *Symposion*. Praha: Oikoymenh, 2005, s. 5: „Platón došel k přesvědčení, že nejjistější je cesta vědecká, že je zvláštní věda o idejích, jež metodickou prací rozumovou činí člověka schopným povznést se od oblasti jevů k oblasti pravých jsoucen, k idejím. Tato věda, vyšší než vědy odborné, je dialektika, vrchol lidské činnosti, dar boží lidem.“ Dialektikou Platón rozumí umění vést „logický“ rozhovor s druhými, ale i s vlastní duší.

<sup>22</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 8.

<sup>23</sup> ARISTOTELÉS. *Názor Aristotelův*. In: ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. Praha: Petr Rezek, 2021, s. 31: „rozprava tudíž jinou cestou dospěla k jinému výsledku“. Srov. KŘÍŽ, A. Poznámky. In: ARISTOTELÉS. *Metafyzika*. Praha: Petr Rezek, 2021, s. 253: Platón byl a zůstal realistou v tom smyslu, že si ideje nevymýšlel, nýbrž je viděl. Jeho poznání se týče toho, co lze jako pravdivé a dobré „poznat“, ne co jako takové lze pouze myslet. V tomto zůstal Aristoteles platonikem a odpůrcem sofistů, kteří se snažili v dobrou indoktrinovat. Aristotelova kritika

opravování. Palouš jako důvod udává především to, že filosofe – a z ní vznikající vědy – postupně kladla důraz pouze na „aristotelsko-analytickou“ tvář<sup>24</sup>.

Palouš tedy nechce pošetile odmítnout důsledky zmíněného „analytického“ vědění. V práci bude místy připomínáno, proč tak činí. V této souvislosti však dodává: přestože se dnes filosofie stala odbornou záležitostí, není možné nedbat této větve jejího vývoje. Nemůže přestat být záležitostí intelektově zdatných a vyškolených jedinců. Je totiž důležité si uvědomit, že bez filosofů specialistů, kteří jsou uzavřeni do své pracovny, by nebyla např. moderní přírodověda a její praktické důsledky – například onen technický rozvoj, který pozitivně i negativně zasahuje do našich životů<sup>25</sup>.

Proto dodejme, že čtenář z předešlého mohl poznat, že zmíněná pojetí (sokratovské, resp. platonské a aristotelské) moudrosti Palouš označuje spíše za ilustrativní, protože obě její tváře reprezentují vztah k transcendentnu – v prvním případě „*by se filosof vzdal božského původu filosofie, její ARCHÉ, i ovládajícího principu, ARCHÉ v druhém významu*“<sup>26</sup>.

Nicméně Palouš velmi často ve svých textech konfrontuje se zmiňovaným důrazem na „aristotelsko-analytickou“ tvář. Chceme tím říci, že „aristotelská moudrost“ si podržovala svůj analytický charakter sledováním metafyzických principů, nicméně tento vztah se v průběhu dějin vytratil a moudrost začala být záležitostí vědění, které chce příliš brzy a „na sílu“ dosáhnout svých výsledků. Věda z aristotelsko – platónské, resp. sokratovské moudrosti postupně abstrahovala pouze chladnou a tvrdou racionalitu podpořenou úsilím o manipulativní vědění, které velmi úzce specializuje svá jsočna zájmu – tuto jednostrannou podobu moudrosti<sup>27</sup> Palouš ve svých textech často kritizuje. Vědění se stalo člověku „vnějším“ a vědecky distancovaným, proto také toto „vědění“ začalo určovat sebe-pochopení člověka.

---

začíná tam, kde je podle Platóna idea dobra v transcendentnu. Aristoteles nastolil místo idejí svět tvarů a zákonů, nicméně jejich první příčinu našel v Bohu – znovu se tedy shoduje s Platónem.

<sup>24</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 8–9.

<sup>25</sup> Tamtéž, s. 9.

<sup>26</sup> Tamtéž, s. 13.

<sup>27</sup> Učení, kterému je tato idea vlastní, se nazývá *pozitivismus*. Naznačme, že se takto objevuje problém v práci rozebírané vědeckosti. Veškeré lidské usilování je redukováno na vědeckost a oblasti všech disciplín, tedy i filosofie, se omezí pouze na to, co je rozumem poznatelné, tedy také experimentem verifikovatelné. Samozřejmě lze vědecký experiment falzifikovat, nicméně problém je v jeho povaze při vztahování se ke světu: povaha experimentu vylučuje všechny věci, které přímo nesouvisí s hypotézou, kterou je třeba ověřit. A přinejmenším výchova si musí všimnout okolností, které mají vliv na aktuální situaci.



Palouš říká, že se například i náboženství dnes chápe jako výraz privátního poměru k bohu<sup>28</sup>, což se v práci ukáže jako aspekt, který má velké konsekvence do našeho prožívání životních situací.

Ale Palouš říká<sup>29</sup>, že filosofie – a z ní vznikající vědy – má svůj původ ve vztahu člověka k tomu, co ho překračuje – tedy k transcendentnu. Také sice říká<sup>30</sup>, že filosofie se dnes – po staletí vědecké éry – vrací od ontologického nároku „co jest“ k „jest více či méně“, „být lépe, či hůře“, nicméně dodejme, že nyní ve společnosti stále převládá „analytický“ důraz vyznačující se chladnou a tvrdou racionalitou. Proto Palouš chce vyzdvihnout počátek kultury myšlení, totiž Sokratovskou *péči o duši* vzhledem k nároku Dobrého a Platónovu *agatologii*, nauku o dobrém, skýtající každé živé bytosti *arété*, ctnost<sup>31</sup>. Konstatujeme, že tento nárok je v dnešní rychlé době patrný, ale dle „praktiků“ nepotřebný, a proto pro ně „neviditelný“. Palouš z tohoto důvodu ve svých textech zdůrazňuje tuto dichotomii a konfrontuje čtenáře s dnešní situovaností člověka, jenž je dle Palouše utopený v egocentrickém všednodenním obstarávání, které je tematizováno především v kapitolách o výchovných *archai*.

Palouš se tedy ve svých textech drží sokratovského nároku neustálého opravování, nalézání a tázání – „*podobně jako Platónovi je mu filosofie (pokud je vůbec naukou) spíše agatologii než ontologii, naukou o Dobru a o cestě k němu než vědou o jsoucnu*“<sup>32</sup>. Palouš říká, že takto poukazuje na cosi, co přesahuje jakkoli moudré znalosti a nelze polapit do pojmů, k čemu se lze jen vztahovat „milováním“ a lze nanejvýš „zahlédnout“ v dialogu poučených, je to výraz touhy/lásky po moudrém, spravedlivém, správném, dobrém aj. Palouš pokračuje, že v souhlasu poučených pravdivým dialogem (*dia* – skrz; *logos* – smysl/řeč/slovo) se nesetkávají slova a definice, ale duše samy, které uslyšely božskou výzvu starat se o Dobré. Tato výzva otevírá svět divů, zázraků a tajemství, proto žádný poznatek není „kamenem“, nýbrž je vždy novým zpřítomněním *starosti o duši*. Nezbyvá tedy než řečí, hovořením (*legein*) sdílet svou

---

<sup>28</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 8–9.

<sup>29</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>30</sup> Tamtéž, s. 10.

<sup>31</sup> Tamtéž, s. 10–11.

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 10.

*starost o duši*, o Dobré. *Homolegein* není souhlasem s kontrolními výsledky. Je to souzvuk, *harmonia*, průchod nároku *logu*<sup>33</sup>.

## 2.2 Moudrost lásky

Ani ve vztahu ke křesťanství tomu není jinak. Palouš říká, že pokud z výše napsaného plyne, že moudrost člověku není souzena a lze ji nanejvýš „milovat“ a „zahlédnout“, je třeba složeninu *filosofia* chápat spíše jako moudrost lásky. Avšak také dodává, že taková láska může být i bezmezná či sentimentálně erotická, protože moudrostí lásky je zaopatřen přeci každý milující. Tak Palouš říká, že křesťanskou lásku není nutné chápat moderním způsobem jako sentimentální nebo bezmezný privátní vztah k Bohu, nýbrž jako životně konkrétní vztah k Bohu – jako projev transcendentní víry, totiž víry v účinnost Božího působení a naději v božské. Při chápání takového kontextu křesťanské lásky není nutné filosofické mudrování o obecných záležitostech<sup>34</sup>.

Jak však Palouš říká, že se taková láska vztahuje k filosofii (míněno k témuž), když ona je bytostně vázána k „mudrování“? Dle Palouše je k ní vázána vztahem nepřenositelné odpovědnosti. Dodává, že filosofem přeci není každý, kdo „má“ životní filosofii“ a nějak se vztahuje ke světu (uměním, vyznáváním hodnot apod.). Ani výrazem „Bože, můj“ se nemíní vlastnický vztah. Výrazem „má“, „můj“ apod. v kontextu je míněn vztah lásky, odpovědnosti, výkon starosti. Spojením „‘moje‘ filosofie“ je míněno totéž. Negativní a často používaná konotace tohoto spojení neznámá tedy „‘můj‘ názor“, nýbrž mudrování o neobecných a nevázaných věcech, které neodpovídají na otázku: „jak to má být?“. Pravým filosofickým mudrováním je naopak míněno výslovné zabývání se otázkou: co má být, co jest, co je dobré, co je bytostným určením svobody, přátelství, občanství, člověka apod. Totiž že jde o povahu bytí jsoucna na světě, jejich úlohu (*arété*), především o úlohu (*arété*) člověka a světa<sup>35</sup>.

Jako další důvod odkazu ke křesťanství se Palouš ptá, zda i tázání se po Dobrém není dobýváním „vědění“. Dosvědčuje známým příběhem: „*had přece slibuje: budete jako Bůh, budete znát dobré i zlé!*“<sup>36</sup>. Tato důležitá věta nás v práci zajímá především z hlediska dvou aspektů: za prvé z hlediska novověkého (intelektuálního) dobývání „vědění“; totiž že pokud

---

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 13–14.

<sup>34</sup> Tamtéž.

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 14–15.

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 16.

strom poznání garantoval poznání dobrého a zlého a Eva chtěla „poznat“<sup>37</sup> utržením jablka, je více než jasné, že Dobro nemůžeme poznat intelektuálně. Za druhé tato intelektuální povaha poznání značí určitou revoltu člověka, kdy se vydal z Ráje hledat Dobro, které mu však nepatří. Již bylo naznačeno, že Dobro přeci nelze poznat intelektuálně – tedy rozumem, tzn. tak, jak by chtěl moderní člověk. Moderní člověk se o to však snaží, proto jsme svědky svých všelijakých změteností a nedokonalostí. Had přeci sliboval nemožné: budete jako Bůh, ale Bůh jako by odpovídal: ano, buďte jako já, buďte mi v dobru co nejvíce podobní, tedy tím, čím jsem vás stvořil, tedy člověkem, jenž může volit dobro a zavrhnout zlo. Bůh se na nás nedívá jako policista na zločince, ale jako na svůj umělecký výtvar, který je tvořen a utváří se Boží láskou. Proto výrazem „můj Bůh“ je míněn „pouhý“ vztah lásky a odpovědnosti Dobru. Nemůžeme tento vztah vlastnit a rozhodovat o něm.

Přestože tedy kontinuálně Paloušovými texty prostupuje *agatologie*, píše také, že se od ní chce držet co nejdále z výše uvedených důvodů. Sám píše, že nezavrhuje poznání, ale nejprve je tu úsilí k uvědomění sebe, vlastních hodnot apod., teprve potom úsilí o vědění typu *agatologické*, *ontologické* aj<sup>38</sup>.

Palouš interpretací „lásky k moudrosti“ a výstižnějším pojmem „moudrost lásky“ naznačuje určitou ambivalentnost, o níž jde a bude nás provázet mnoha částmi této práce. Dodejme však, že v rámci této ambivalentnosti je úběžníkem *theória* – „vědění“ a „poznávání“. Etymologicky *theória* souvisí s teorií, jak ji známe. Řecké slovo *theória* však bylo původně odvozené z praxe; *theóros*<sup>39</sup> byl při antických představeních divák, jenž pozoruje s odstupem, avšak je činný na probíhajícím dění. *Bios theoretikos* je teoretický život. Avšak z výše řečeného je poznat, že jde především o praktickou *péči o duši*, o *bios praktikos*. Vyplyne, že praktická

---

<sup>37</sup> V práci nás zajímá biblický význam pojmu „poznat“, jenž vyjadřuje sexuální nebo v našem případě jakýkoli akt. V této souvislosti klademe tento význam do protikladu k jeho novověké podobě, totiž chladnému vědeckému „poznání“, jež se o předmět zájmu zajímá s distancí.

<sup>38</sup> Tamtéž, s. 16.

<sup>39</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 20-21: Palouš říká, že *theoros* přihlíží divům v divadle světa. Tato distance je angažovaností na dosahování toho, co je nedosažitelné. Znamením toužení po moudrém, této filosofické cesty „vědoucího nevědění“, na níž je možno pouze setrávat, je nedosahování cíle – konec cesty je situační neúspěšnost. Situační úspěšnost se pak stane okolností značně irelevantní a podezřelou. *Filosofoin* bude u sebe samo jen tehdy, pokud bude stále vyslovovat nové „myšlenky“, a jakmile je vysloví, hned se znovu vydá, opouštějíc je a zanechávajíc je za sebou, na novou pouť. *Filosofoin* ve svém *filein* nemůže nikdy ustát, nýbrž musí se stále znovu toužebně vztahovat k milovanému, k *sofon*, k harmonii s podstatou. Tím se *theoros* zároveň stává z účastníka – diváka účastníkem – spoluhercem v dramatu bytí.

*starost o duši* je nutně zároveň „*teorii této praxe*“<sup>40</sup>. Filosof je poté ten, kdo slučuje obojí. *Bios filosofikos* je filosofický život.

---

<sup>40</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 14.

### 3 Sokratova zbožnost a polis

Paloušovým hlavním tématem se stala výchova jako filosofický problém. Již z této věty lze vyvodit, že bytostné základy výchovy a filosofie od sebe nelze oddělit. Proto Paloušovo předchozí uvedení výchovy, ve kterém sám pokračuje a chceme tak učinit v následujících stránkách.

#### 3.1 Sokratova zbožnost

Dosud bylo naznačeno, že Sokratovi byla filosofie popudem pro samostatné myšlení, které je však možné jen ve svobodě. Samostatné myšlení má především pečovat o duši a otevírat nitro člověka pro svobodu. Taková péče o duši se jeví jako nikdy nekončící touha (*filein*). Božský výrok *gnóthi seauton*<sup>41</sup> (poznej sám sebe) byl Sokratovi popudem, aby rozumově zkoumal, co znamená samostatně myslet ze svobody k sobě. Takto rozpoznal božský nárok na lidskou svobodu (a odpovědnost).

Palouš pokračuje, že když Sokrates uslyšel další již zmíněný božský výrok (že neví nic), přestal být účastníkem soukromých „mudrování“ a vlastní kontempace. Zavazoval ho k universálnímu buditelství. Vystupuje na veřejnost a vede dialog s občany athénské *polis*, aby prověřoval jejich občanskou (veřejnou) zdatnost(i). Přestože tedy kontemplaci neopustil, přestal být účastníkem soukromé „školy“. Je vyslán božskými autoritami, aby se poctivě vztahoval k tomu, co člověka přesahuje, aby žil a reprezentoval lidskou pravdivost, uměřenost, rozumnost aj.<sup>42</sup> Dodejme, že Sokratův koncept *tés psychés epimeleisthai* měl ústít v *politiké arété*<sup>43</sup>. Božský výrok ho zavazoval, aby občany athénské *polis* vychovával, totiž ironizoval pokleslost v *polis* ze svobody (a odpovědnosti) ke svobodě (a odpovědnosti).

Palouš poté naznačuje, že oba božské výroky pojí snaha o akt sebe-uvědomění. Nicméně Palouš vzápětí dodává, že podstata božských výroků naznačuje, že člověk nemůže dosíci aktu sebe-uvědomění z vlastní moci, nýbrž pouze vztahením se k božskému. Vlastní kontempace a kontakt s druhými se tak jeví pouze pobídkou. Dle Palouše je tedy pochopitelné, že Sokrates je hluboce nábožensky zakotven ve vztahu ke své zbožnosti. Zbožnost v kontextu práce však vůbec není iracionální. Palouš říká, že Sokratova zbožnost se vztahuje k božskému

---

<sup>41</sup> Nápis, jenž je napsaný na sloupech při vstupu do Delfské věštírny.

<sup>42</sup> PALOUSH, R. *Heretická škola*. Praha: Oikoymenh, 2008, s. 59–60.

<sup>43</sup> Politická (=veřejná, obecná) zdatnost.

řádu na zemi. Ten se zase vztahuje k tomu, co je božského v člověku – k duši. A Palouš říká, že dle Sokrata duše dosahuje Pravdy v rozumové činnosti. A rozumnost je přeci velikým požadavkem na duševní činnost člověka. Vždyť Sokratovy dialogy se podrobují *logu*, jsou „logické“ a konsekventní – od počátku sledují věc, o kterou jde a nepouští ji ze zřetele. Velmi často je v nich vidět „aplikace“ logiky, kdy se odhalí partnerova logická chyba a zmate jej. Sama zbožnost je tedy rozumností, avšak tou, která se chce co nejvíce podobat božskému – rozumnému a nesmrtelnému<sup>44</sup>.

Proto také mohl Palouš říci, že Sokrates byl kritikem sofistů, kteří říkali, že dialogické zdatnosti lze vyučovat a jako takovou ji použít k argumentačnímu poražení protivníka. Sokrates však neměl v čem indoktrinovat, on se pouze snažil<sup>45</sup> „*budit spící, rozeznávat ukryté struny, které se pak musí ozvat samy*“<sup>46</sup>.

### 3.2 Polis (společenství)

Palouš shrnuje předchozí a vyvozuje důsledky: výzva *gnóthi seauton* byla Sokratovi motivem pro jeho universální buditelství. Pokud však nechce indoktrinovat, nýbrž přivést duši k náhledu a vzbudit v ní nadšení (lásku/touhu), tak vychovatel v jeho duchu může působit jen negativně, totiž ironizovat pokleslost a pěstovat „politickou“ *arété tú fronésai* (ctnost rozumného vhledu) v lidské duši, jež je tomuto náhledu ze své povahy otevřena. Tento vhled se nedostaví, budeme-li indoktrinovat v tom či onom. Vychovatel pouze činí cosi významného, musí kon-verzovat se svým významným společníkem, kterému Sokrates říkal *daimonion*<sup>47</sup>.

Již jsme naznačili, že Sokratova dialektika se tak jeví „pouhým“ popudem k samostatnému myšlení. „Pouhým“, protože takové myšlení se přeci může díť jen ve svobodné duši! Tento smysl Sokratových dialogů nesmíme přehlížet. Svoboda je Sokratovi svobodnou odpovědností k sobě, k tomu, co na mě klade nárok z hlediska mé existence. Vycházíme jí vstříc z dialogického kontaktu se sebou, ale i s druhými. A vyjdeme-li z předchozího výkladu, musíme odpovědností rozumět společnou poradu nad tím, čemu a jak být odpovědný, tedy „jak

---

<sup>44</sup> PALOUŠ, R. *Heretická škola*, s. 60–61.

<sup>45</sup> Tamtéž, s. 65.

<sup>46</sup> Tamtéž.

<sup>47</sup> PALOUŠ, R. SVOBODOVÁ Z. *Homo Educandus. Filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011, s. 16.

to má být“ – nikdo nemá patent na dobré činy. Palouš tedy říká, že ono „spolu“ zakládá odpovědnost, která není možná o samotě – bez společenství<sup>48</sup>.

Taková účast má však jeden důležitý předpoklad: člověk se může radit jen ve společenství sobě rovných osob! Tedy bez ohledu na společenské postavení, intelektové schopnosti či zdánlivě intelektové schopnosti; tedy nevstupovat do rozhovoru s vědomím, že ten či onen je chytřejší či moudřejší. Palouš dosvědčuje: „*je důležité zbavit se zábran a nesouměřitelných, neadekvátních zřetelů a motivací – veškeru chtění krom vůle nalézt, jak se to vlastně má, má umlknout. Ve výchově (výuce) jsou obě strany aktéry téhož dění, jsou podřízeny témuž hledání a tázání*“<sup>49</sup>.

Avšak lidé jsou si ve své přirozenosti často nerovni svými vlohami, dispozicemi apod. a není jednoduché se od nich oprostit. Není účelem, aby se jednotlivec od „svých“ dispozic co nejvíce vzdálil. Naopak. Jednotlivec se sice více, či méně musí oprostit od „svých“ vloh, avšak jen proto, aby mohl reflektovat výsledek a průběh porady a vyvodit důsledky, ne aby v argumentaci shazoval svého dialogického partnera. Jak v rámci *polis* takové dialogické starosti dosahovat?

Řekli jsme, že Sokrates svou veřejnou výchovu činí prostřednictvím své zbožnosti, totiž aby účastník jeho „vyučování“ odpovídal za sebe, ale nelibovolně. Právě „nelibovolnost“ a závaznost člověka antické *polis* Palouš spatřuje v *kultuře*, jež je mu především výzvou, jak hledat náležité souvislosti a svou starostlivou péčí dobře hospodařit a obhospodařovat. Člověk ji zkrátka tvoří, pokud se vzdělává, pečuje a stará se (bez kultury lidé a příroda pouze vegetují, ani jeden sám od sebe nevydá přeci své plody). Předpokladem takové kultury je například ono dialogické vědění, které pečuje o celek a zároveň provokuje, protože není vědění, které se podrobuje společenské sebekontrolé – disciplíně. Je naopak odpovědně svobodným vědění. Toto vědění se dovolává autority, jež vyžaduje rozumové zkoumání, proto Sokrates čelil obžalobě<sup>50</sup>. Stává se nebezpečnější iniciativou než pouhá vegetativní existence<sup>51</sup>.

---

<sup>48</sup> PALOUŠ, R. PRÁZNÝ, A. *Odpovědnost*. Praha: Karolinum, 2012, s. 27.

<sup>49</sup> PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*, s. 119-120.

<sup>50</sup> Viz. PLATÓN. Obrana Sokrata. In: PLATÓN. *Euthyfrón, Obrana Sokrata, Kriton*.

<sup>51</sup> PALOUŠ, R. SVOBODOVÁ Z. *Homo Educanus. Filosofické základy teorie výchovy*, s. 17.

Aby Palouš své tvrzení o kultuře doložil, znovu vykládá etymologii pojmu. Říká, že latinský pojem *cultura* má dva významové kořeny: *epimeleia* a *nomos*. První jmenovaný pojem jsme již vyložili jako péči o životní smysl; odpovědnost, jež rozhoduje o životní orientaci pohybu duše (*psýché*). *Nomos* je odklonem od *fysis* (přírozenosti) skrze zákony, smlouvy, zvyky či dohody<sup>52</sup>. Staří Řekové vynalezli princip vlády, jenž se snaží kompenzovat přirozeně lidské nerovnosti prostřednictvím příklonu k *nomos*.

Tento princip vlády, založený na principu rovnosti mezi lidmi ve společenství, není demokracie, nýbrž *isonomie*. Kvůli zmíněnému odklonu od *fysis* nešlo o rovnost přirozenou, ale politickou (=obecnou, poradní). Protože ve vzájemné a „rovné“ poradě je třeba se zbavit „nesouměřitelných a neadekvátních zábran“, *isonomie* měla více či méně kompenzovat přirozenou nerovnost. Koncept politické rovnosti byl tak chápán jako uměle vytvořený<sup>53</sup>.

Tato rovnost úzce souvisí se svobodou, totiž tou, jak ji chápeme zde v práci a chápali ji staří Řekové. Ona je svobodou k sobě a je předpokladem pro samostatné myšlení. Pro Řeky neexistovala rovnost bez svobody a svoboda bez rovnosti. Proto byli Řekové přesvědčeni, že člověk může být svobodný jen mezi sobě rovnými. Stejně ani tyran, despota nebo ani učitel-suverén nemohou být svobodní – vládnou totiž nad druhými a opustili společenství lidí. Proto je svoboda a rovnost v této souvislosti předvedena jako synonymum<sup>54</sup>.

### 3.3 Parlamentní společenství

Paloušova výchovná teorie má však vychovat občany pro parlamentní (odpovědnou) společnost. Neodmítá tedy koncept zastupitelské demokracie. Naopak. Palouš požaduje institucionální zakotvení rozhodování, kde může být lidská nedokonalost vystavena ještě větší reflexi.

V evropské tradici jsou takovými rozhodovacími institucemi parlament a vláda. Palouš vyzdvihuje parlamentní systém, tedy politický systém s dělbou moci – vláda je odpovědná parlamentu a parlament voličstvu. To znamená, že vyzdvihuje zastoupení občanské veřejnosti

---

<sup>52</sup> PALOUSH, R. SVOBODOVÁ Z. *Homo Educandus. Filosofické základy teorie výchovy*, s. 17.

<sup>53</sup> DOHNALOVÁ, A. *Svoboda, kultura a politika v pojetí Hannah Arendtové*. Online, Bakalářská práce, vedoucí PhDr. Petr Zima, Ph.D. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020, s. 21–22. Dostupné z: [https://theses.cz/id/8d9cpa/BAKALARSKA\\_PRACE.pdf](https://theses.cz/id/8d9cpa/BAKALARSKA_PRACE.pdf). [cit. 2024-01-14].

<sup>54</sup> DOHNALOVÁ, A. *Svoboda, kultura a politika v pojetí Hannah Arendtové*. Online, Bakalářská práce, vedoucí PhDr. Petr Zima, Ph.D. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020, s. 21–22. Dostupné z: [https://theses.cz/id/8d9cpa/BAKALARSKA\\_PRACE.pdf](https://theses.cz/id/8d9cpa/BAKALARSKA_PRACE.pdf). [cit. 2024-01-14].



na obecných věcech, totiž tak, aby jejich osobní prostor nemohl být ovládnán shora. Říká tedy, že běží o politickou (=obecnou, poradní) rovnost (viz. *isonomie*). Rozhodování dle Palouše nesmí být závislé na zmíněných institucích. Aby své tvrzení zdůvodnil, znovu začíná výklad etymologií pojmu: *parlamentum* byl označován mnišský rozhovor po společném jídle a etymologicky souvisí s francouzským slovesem *parler* (hovořiti)<sup>55</sup>.

Nezastupitelné místo zde má Paloušův vztah k transcendentnímu, který jsme již vyložili na začátku práce. Tento vztah klade veliký nárok na občana jakožto občana, člověka jakožto člověka. Čtenáři je nejspíše zřejmé, kde má zde své místo výchova. Palouš však přesto připomíná: instituce, tedy ani parlament, nezaručí, že skutečnost nebude plná poklesků. K lidské dobré vůli dospět k rozumné a všeobecné poradě a jejímu výsledku neexistuje žádná šablona. Takové slušné lidi nelze zařídit, ale musejí si být vědomi vlastních nedokonalostí. Musejí mít dobrou vůli spět k všeobecné poradě, naplnit poslání a překročit lidský stín<sup>56</sup>.

Samozřejmě člověk může mít nadání, vlohy či vzdělání, ony ale nezaručí dobré jednání, ba naopak ho mohou znemožnit. Pokud bude totiž člověk nadaný a studovat s vyznamenáním, ale nebude mít vůli a smysl pro všeobecné blaho, je tím pravděpodobnější, že se mu podaří jednat ve svém zájmu. Zástupce lidu přeci nepřichází přednostně s intelektem, ale s vazbou k občanům, kteří ho zvolili, a je ochoten dát svůj názor všeobecné poradě. Platón v této souvislosti dodává: „*či sis ještě nikdy nevšiml u lidí, o kterých se říká, že jsou sice špatní, ale chytrí, jak pronikavě a bystře se dívá ta jejich duše a bystře vidí skrz naskrz to, k čemu jest obrácena? Ta patrně nemá špatného zraku, ale jest nucena sloužiti špatnosti, takže čím bystřeji hledí, tím více zla páše*“<sup>57</sup>.

Zamysleme, zda jsme v historii nemohli být svědky toho, že pokud dáme jakémukoli člověku moc, začne ji užívat dle svého uvážení. Proto dodejme, že nepochybně nezáleží, zda je zástupce lidu více, či méně intelektově zdatný. Díky zmiňované nedokonalosti však ani slušnému jednotlivci není dáno vyvarovat se větším či menším pokleskům, dostane-li se mu přesprátiš moci. Proto pro takovéto obecné určení Palouš požaduje institucionální zakotvení a promýšlí ho s institucí parlamentu. Jeho výchovná teorie má vychovávat občany pro parlamentní společnost. Dává moc do rukou instituce, kde lidská nedokonalost může být

---

<sup>55</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 96–97.

<sup>56</sup> Tamtéž, s. 105.

<sup>57</sup> PLATÓN. *Ústava*, s. 274.

vystavena ještě větší reflexi. Pokud však v této věci může významně uplatnit své dílo výchova a jde o výchovu individuí, které takovou instituci zakládají, jak by měla vypadat?

Palouš říká, že samozřejmě ne tak, jak je pochopena v rámci moderního úzce pragmaticky orientovaného školství. Má být obecná, avšak nikoli v historickém smyslu, totiž ta, kde se vyučovalo *trivium*, ale především má pěstovat úctu k tomu, co jednotlivce a občana vůbec překračuje jakožto toho, co jej v dobrém lidství vymezuje. Dle Palouše mimo jiné: formulovat stanoviska, hledat věcná řešení, úctu ke společenství, odpovědnost poradě, totiž takovou, jež je důležitější než její úspěšné řešení<sup>58</sup>.

Smyslem takové obecné školy je pěstění a povzbuzování jedinečné odpovědnosti občana za celkovost. Jedinečnou odpovědností Palouš myslí věrnost pravdě. Totiž takové, kterou Komenský navázal na odkaz mistra Jana Husa a našemu národu odkázal ve svém díle pod heslem *Láska k Pravdě*<sup>59</sup>. Masaryk stejnou Pravdu zdůrazňoval jako hodnotu, na které musí být vystavěna identita národa a jako memento ji zvěčnil v hesle *Pravda vítězí* na standartě ČSR<sup>60</sup>. Pravdou s velkým „P“ je myšlen vzor dokonalosti mravní povahy vyjádřen v jedné osobě – Ježíši Kristu. Heslo vyjadřovalo nejen potřebu znalosti pravdy, ale zejména nutnost života v Pravdě. Palouš tedy dodává, že taková Pravda individuum zakládá, neklame a nepředstírá ji, avšak je otevřen eventuální proměně svého mínění. Takové mínění se nepodřizuje nejprve vnějším okolnostem, nýbrž předkládané tvrzení nejdříve podrobuje rozumovému zkoumání a je otevřené eventuální proměně svého mínění<sup>61</sup> (jak to dělal Sokrates, když ve svém „vyučování“ neindoktrinoval, nýbrž „budil spící struny“).

Palouš pokračuje, že u takto vzdělaného občana má totalitarismus málo šancí, bude se obracet proti tomu, co nerespektuje svobodu porady. Není to tedy dle Palouše škola subordinovaná dnešní shánčlivosti (srov. antický motiv *ascholia*) a subjektivně motivovaným zájmům, je to škola *nedělní*, která jde nad<sup>62</sup>. Palouš píše: „*vždyť parlamentarismus je právě poodstupováním od zabořenosti do rytmu a ruchu životů, utápějících se v nepřehlednu*

---

<sup>58</sup> PALOUSH, R. *K filosofii výchovy*, s. 105–106.

<sup>59</sup> Viz. KOMENSKÝ, J. A. *Kšaft umírající matky Jednoty bratrské*. Praha: NPI, 1928.

<sup>60</sup> PROJEKT STALETÉ KOŘENY. *Staleté kořeny* [online]. 2018 [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: <https://www.staletekoreny.cz/pravda>.

<sup>61</sup> PALOUSH, R. *K filosofii výchovy*, s. 107.

<sup>62</sup> Tamtéž.

*momentálních tlaků a žádostivostí, je zpřítomňováním pohledu na celek, na to obecné, co POLIS skutečně je a čím by měla být*<sup>63</sup>.

A pokud obecná škola vzdělává pro to, aby dobří občané utvářeli dobrý stát, tak dle Palouše nesmí být ovládána státem. Ona a další významné sféry (zdravotnictví, starobní a jiné zabezpečení, pracovní záležitosti) utváří stát, jsou základem státu, nikoli stát je jejich základem. Říká však, že občané jsou takové záležitosti často nakloněni reklamovat státu, aby je v řadě ohledů zajistil. Jsou vedeni tímto „veřejným míněním“, které plyne z totalitního podrobení všech těchto sfér státu. Palouš následně naznačuje, že takto může být občan jen velmi těžko věrný společenství. Proto Palouš vkládá velikou důvěru do parlamentarismu. Říká, že je tu od toho, aby střežil zmiňované (duchovní) principy společnosti proti totalizaci státu, aby vliv občana byl takový, aby obecná škola vychovávala občany pro parlamentní (odpovědnou) společnost, ne aby byla okleštěna na povinnost posílat děti do takové školy<sup>64</sup>.

„Shánčlivostí“ z předchozího odstavce Palouš naznačuje důsledky „racionálně-analytického“ „vědění“, které již v práci bylo zmíněno, totiž aby jednotlivec obstál v jedностejné konkurenci moderního světa. Avšak Palouš se nesnaží šmahem odmítnout zaměstnanecký život a jeho každodenní shon, sám říká<sup>65</sup>, že škola nemůže nebýt přípravou na zaměstnanecký život. Paloušovi tedy nejde o odvrát od všednodenní praxe a „zabořenosti“ do jejích obstarávek. Jde mu o nalezení jejich pravého místa a smyslu, smyslu výchovy. Ta má otevřít pro *jedinečnost* individua, jeho *svobodu*, pro porozumění dnešní *shánčlivosti* a „zabořenosti“ – pro *nedělní* určení školy. Dle Palouše i Komenský věřil ve výsledky školní výchovy, jež je podmíněna lidskou sebedůvěrou a praktickým zařízením na světě. V Komenského teorii výchovy lze též najít „mechanické“ pre-koncepty výchovy. Hlavní smysl jeho konceptu však spočívá v onom *nedělním* určení – v konceptech *paideia* a *educatio* a jejich společném jmenovateli *scholé*<sup>66</sup>. Proto pro pochopení smyslu výchovy i Palouš doporučuje ohlédnout se k těmto výchovným archetypům. Píše: „*smyslem výchovy a vzdělání je záchrana společenství. Nejde zde však o společenství jakékoli – nýbrž takové, které je s to přesahovat*“

---

<sup>63</sup> Tamtéž.

<sup>64</sup> Tamtéž, s. 106–107.

<sup>65</sup> PALOUSH, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010, s. 34: škola kteréhokoli ze tří stupňů nemůže nebýt přípravou na budoucí život, nicméně zde se rozumí na ten „svůj“, takže ona egocentrická motivace zůstává – a setrvává podnes.

<sup>66</sup> PALOUSH, R. *Čas výchovy*, s. 81.

*každodenní svět práce právě takovou činností jako je filosofování, básnictví či umění*<sup>67</sup>. Ve stejném textu dodává: „*výchova a vzdělanost v sobě odnepaměti sdružovaly ohled na starosti běžného dne s tím, co život zduchovňuje, a jen v dobách úpadku rezignovaly na otázky filosofické, náboženské a mravní*“<sup>68</sup>.

Než však pozornost obrátíme k výchovným ideálům, napišme krátce o tom, proč Palouš v předchozích odstavcích postavil vzdělaného občana do opozice k totalismu. Pokud bychom se drželi dosavadního výkladu parlamentarismu, řekneme, že k jeho určení musí hledět občané, totiž tak, že parlamentarismus má být výrazem veřejného hovoru o společném pobytu – „*jak vlásti ve vlasti*“<sup>69</sup>. Ovšem pokleslou podobu tohoto nároku Palouš spatřuje v ideologii jakožto předpisu, k němuž inherentně<sup>70</sup> hledí občané takového společenství<sup>71</sup>.

A Paloušovi byly velmi patrné totalitní tendence v jeho době, jak ostatně též již bylo zmíněno. V totalismu viděl velikou hrozbu nejen pro politiku a výchovu. Píše: „*chtěl jsem psát o krizích světa a hledat jejich společného jmenovatele. Soudím, že ho lze pojmenovat totalismus*“<sup>72</sup>. Bylo řečeno, že Palouš nepromýšlel jen témata výchovná a z nich plynoucí politická, ale například i ekologická, náboženská, environmentální aj<sup>73</sup>. Nicméně odpověď na problémy ve zmíněných disciplínách viděl stejnou, totiž výchovu jakožto dobově podmíněnou při přemýšlení o ní a o tématech výše zmíněných. Proto konstatujeme, že výchova musí být odpovědná za výše zmíněná témata jakožto současné i budoucí směřování společností apod., a

---

<sup>67</sup> PALOUŠ, R. PRÁZNÝ, A. *Odpovědnost*, s. 25.

<sup>68</sup> Tamtéž, s. 26.

<sup>69</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 105.

<sup>70</sup> Tamtéž: Palouš v textu užívá výstižnějšího pojmu, totiž „*imanentně*“, což je opak transcendentního. Tedy imanentní je něco, co nepřekračuje smyslové zkušenosti, nepřesahuje, zůstává a trvá.

<sup>71</sup> Tamtéž.

<sup>72</sup> PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*, s. 139.

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 7: „*krize se však dnes týká mnoha sfér – ozonosféry, hydrosféry, biosféry s ohrožením existence nejen některých druhů, nýbrž života vůbec (nukleární zbraně), sféry civilizační s kulturní unifikací, sféry politické s globálními mocenskými ambicemi, sféry náboženské s dvěma základními propastmi, totiž se sekularizačním ohrožením mravních základů na jedné straně a s rozvojem hysterických dogmatických fundamentalismů a sektářství na straně druhé, ale i sféry duševní s nepřírozenou schizofrenií*“.

to vše prostřednictvím výchovy generací současných i budoucích. Tak Palouš mohl svým hlavním tématem učinit výchovu a Patočka ji mohl pojmenovat *světovým procesem*<sup>74</sup>.

### 3.3.1 Úvod do totalismu

*„To, co politický totalismus charakterizuje na rozdíl od despotie, je vláda totalitní mentality. (...) V totalitně uzavřené polis panují funkcionáři, vlastně nepanují, nýbrž vykonávají funkce. (...) Totalitní režim nežije, nýbrž v pravém smyslu funguje. (...) Totalismus nepřipouští soudnost a vyžaduje subordinovanost pokud možno mechanického stylu, takže ani souhlasně zanícení fanatici mu nejsou po chuti: jde nakonec o byrokratickou strážlivost a chlad, o logicky důsledné plnění instrukcí anonymizovaného totálně uzavřeného systému“<sup>75</sup>.*

Palouš vyvozuje závěry: totalismus ví o celcích, avšak **manipuluje** s nimi a staví se k nim **nadřazeně**. Jeho **tvrdá racionalita** a chladná **logika sylogistických postupů** způsobuje pohled na skutečnost jako **uzavřenou a danou, redukuje přirozenost a přírodu** na uzavřená fakta, která se dají vzájemně odvozovat. Tato „fakta“ skýtají **„jedinou pravdu“**, ať v podobě relativismů či objektivismů, díky čemuž ji pochopitelně chce **indoktrinovat** a způsobit **uniformitu**<sup>76</sup>.

### 3.3.2 Totalitní parlamentarismus

Parlament se tedy původně rozvíjel jako zastoupení občanské veřejnosti, tzn. občan má mít právo na vliv na věci obecné a jeho individualita a prostor se má respektovat tak, aby nemohl být ovládnán shora. Proto Palouš říká, že na „demokratizaci“ je možné nahlížet z dvou úhlů: „*zobecnění (obec!) a „zobčanštění“<sup>77</sup>*, totiž dle Palouše jako na zobecnění parlamentní moci a takto zajištění podílu více a více občanů na vzájemné poradě nebo jako na prosazení

---

<sup>74</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh, 1996, s. 404: „*výchovou se uskutečňuje vzájemné proniknutí ducha vychovatelova s duchem vychovávaného, takže tvoří v podstatě jenom jedno. A protože se to uskutečňuje ve výchově, není výchova nic jiného nežli pochopení, ba lépe, sebepochopení té podstaty, skutečnosti poslední, nejzákladnější, kterou je duch. Teprve ve výchově, ve skutečném vzájemném proniknutí myslí přichází duch ke svému sebevědomí, proto je výchova vlastní završení světového procesu, je to kosmický proces*“. Srov. PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*, s. 131: Palouš interpretuje: „*výraz duch je zde šifrou pro odpovědné srozumění s tím, že stojím ve veškerenstvu, ale i šifrou pro vědomí poslání, pro hledání a tušení smyslu*“.

<sup>75</sup> PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*, s. 135.

<sup>76</sup> Tamtéž, s. 139.

<sup>77</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 98.

malicherných a partikulárních zájmů. Toto rozlišování obecné a soukromé sféry má být přeci doménou, jejíž ochrana je záležitostí jakékoli společenské správy, tedy i parlamentarismu, ne totalitarismu<sup>78</sup>.

Palouš tedy velmi často vyzdvihuje parlamentní opření o rovné zastoupení všeobecného poradního (=obecného) práva, tedy pluralitu. To znamená, že každá politická strana upřednostňuje své zájmy a v zemi koexistují různé politické rozvrhy, jež voličstvo volí dle svých preferencí. Palouš říká, že porada se může dít jen z pozic, které každá politická strana vyznává! Odtud poté vyráží do konfliktů různých stanovisek<sup>79</sup>. Až potud Palouš vidí přítomnost transcendingícího sokratovského nároku neustálého hledání a opravování. Avšak jak Palouš vidí skutečnost?

Dle Palouše se parlament ve 20. století stává reprezentantem malicherných a partikulárních zájmů určitých vrstev nebo skupin, politiků a jiných individuí. Střetávání politicky (=obecně) neschopní moci-páníčci, hádající se o výhody, podpory, úlevy, utvářejí se nátlaková spojenectví, spiklenecké skupiny a strany. A přestože se parlament rozvíjel jako zastoupení občanské veřejnosti, volební dotazování se jeví jako test, jak se vládě daří občany ovládat. Užívají se demagogická lákadla, svůdcovská rozhodnutí a falešné fráze<sup>80</sup>. Neméně velikou chorobou parlamentarismu Palouš vidí pseudo-parlamentní shromáždění, jehož rozhodnutí se určují jinde. Pro vnější dekorum je rozhodnutí postoupeno parlamentu, není však záležitostí diskuse. Rozhodnutí je třeba kvalitně vypracovat, takže tu a tam je připuštěna, ba přikázána diskuse, vylepšující marginální okolnosti<sup>81</sup>.

Palouš říká, že ve své snaze uplatnit svůj vliv strany rozhodují za občany a o nich, připravující je o svobodu a možnost účastnit se na rozhodování. Některé politické „strany“ a hnutí dokonce otevřeně nebo utajeně vyhlásují, že se chtějí vymanit z obecné porady konkurenčního střetávání parlamentu. Dodává však také, že žádná skupina v parlamentu přeci nemůže přestat být „svým“ názorovým stanoviskem, aby ho mohla dát všanc poradě. Parlament nemá rozhodovat o všem. Je úpadkovým jevem, jestliže parlament rozhoduje o soukromé sféře.

---

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 98–101.

<sup>79</sup> Tamtéž, s. 98–99.

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 98–101.

<sup>81</sup> Tamtéž, s. 101–102.

Samozřejmě, že povaha takového rozhodování nutí účastníky k argumentům, jenž si hledí především popularity a přízně<sup>82</sup>.

Ale pokud Palouš mluví o parlamentu jako o „*sboru spravedlivých poutníků, odpovědných dobru*“<sup>83</sup>, právem se poté táže, zda „*neposkytují všechny ty pikle největší šance těm nejpragmatictějším, nejméně ohleduplným, nejbrutálnějším*“<sup>84</sup>, nejméně svědomitým.

Palouš o parlamentarismu 20. století píše: „*nejedou nebránit svobodu a otevřenost stálé porady, ale s jásotem se vzdal sám sebe: totalitarismus slavil své vítězství*“<sup>85</sup>. A zakončuje: toť „*výsledek boje politických stran ne o vítězství pravdy, spravedlnosti, objektivitu, věčnosti, ale o vítězství své: a to totální vítězství*“<sup>86</sup>!

---

<sup>82</sup> Tamtéž, s. 100–102.

<sup>83</sup> Tamtéž, s. 101.

<sup>84</sup> Tamtéž.

<sup>85</sup> Tamtéž.

<sup>86</sup> Tamtéž.

## 4 Výchova jako scholé

Výchova původně nebyla chápána jako vyzbrojování vědomostmi a dovednostmi pro úspěšnost ve všední praxi. Výchova znamenala obrat od všední praxe k smyslu, byla „záležitostí nedělní, posvátnou“<sup>87</sup>. *Paideia* i *educatio* jsou vytržením z všedního dne a prostorem pro jejich uskutečnění je výchovný interval *scholé*. Tento pojem je patrný v základu slov škola, Schule (něm.), schola (lat.) apod. a původně znamenal prázdniny. V takovém intervalu je prostor pro vzdělávání a sebe-reflexivní přemýšlení. Proto „nedělní“ je míněno „každodenní“. Tak tedy škola byla původně chvilkami ne-OBSTARÁVÁNÍ, ne-DĚLÁNÍ, ne-USILOVÁNÍ. Proto je *scholé* stejně konkrétní jako zaneprázdněnost. Palouš říká, že díky *scholé* oba ideály překonávají „utopenost“ v úmorné každodenní shánčlivosti a v nekonečném zabezpečování nikdy definitivně zabezpečitelného (*ascholia*)<sup>88</sup>. *Scholé* se vsouvá mezi životní nudu a všednodenní obstarávky, je „obdarováním svobodou“<sup>89</sup>.

Palouš píše, že koncepty *paideia* a *educatio*, totiž řecký a křesťanský koncept, jsou „výchovné *archai*, které fenomén ‚výchova‘ založily“<sup>90</sup>. V následujících řádcích tedy není možné chápat tyto výchovné *archai* jako protikladné, spíše jako vzájemně se doplňující.

### 4.1 Paideia a polis

Antický pojem *paideia* pochází z řeckých slov *pais* (dítě) a *agein* (vést). Toto *arché* výchovy je předvedeno v kapitole o *jeskynním mýtu*, který nám Sokratovými slovy vypráví Platón ve své *Ústavě*. Avšak mýtus nepojednává přednostně o výchově individuí. V *Ústavě* je věnován prostor výchově občanů pro *polis*. Palouš píše, že důvodem je to, že *polis* je ustavována ze stejného základu jako výchova – podílí se na bytí prostřednictvím *agathon*<sup>91</sup>. „Výchova je tak přípravou každé lidské bytosti i zrodem vztahu k jsoucnům vůbec a v neposlední řadě ke jsoucnu, které se nazývá *polis*“<sup>92</sup>.

---

<sup>87</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 67.

<sup>88</sup> Tamtéž, s. 68 – 69.

<sup>89</sup> PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*, s. 114.

<sup>90</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 55.

<sup>91</sup> Tamtéž, s. 57–58.

<sup>92</sup> Tamtéž, s. 62.



Palouš dále naznačuje, že *polis* vyjadřuje nejlepší ustanovení, totiž Platónovu *Ústavu*, v níž vládne *sofokracie*, kde jsou lidé vázáni erotickým vztahem k *filein to sofon* – vládne „moudro samo“. Taková ústava není nástrojem pro ovládnutí lidí nebo vybavení lidí pro ovládnutí přírody, nýbrž tím, co jsme spatřili v konceptu *isonomie*, kde vládne „moudro samo“ a lidé jsou odsouzeni se radit, jak se k němu vztahovat, totiž řádně – stejně jako Sokratova zbožnost<sup>93</sup>.

Zmíněné „moudro samo“ v *polis* však nevládne jednostejně, tedy aby všichni vynikali v tom stejném – *všednodenních obstarávkách*<sup>94</sup>. „Moudro samo“ v *polis* má i výchovný význam, totiž takový, aby každý byl šťastný a dělal to, v čem je nejlepší, protože nalezne sebe a motivaci pojmout svět a život jako školu. Jedině tak totiž *polis* dosáhne kýženého cíle. Výchova se nesnaží popřít mocenské („ovladačské“) aspekty, které jsou patrné ve zmíněných všednodenních obstarávkách. Ona se snaží dát jim pravé místo a smysl, chce vzdělávat a vychovávat člověka zároveň a objevit jeho jedinečnou moc (lat. *potentia*), kterou poté dokáže uskutečňovat ve prospěch společnosti. Proto Palouš o tomto smyslu píše: *to sofon* panuje jinak u řemeslníků, jinak u strážců a jinak u vládců: u prvních se *agathon* projevuje dokonalostí jejich díla, dosaženého řemeslnou zručností, u druhých jejich zdatností bojovat a zemřít, u posledních v erotickém vztahu *to sofon* k nikdy nekončící „vědě“ – *epistémé*<sup>95</sup>.

„Moudro samo“ v *polis* tedy nevládne manipulativně, nýbrž jedinci se k němu vztahují jako k vládnoucí instanci, která zavazuje k odpovědnému vládnutí. Poté se jedinci mohou oprostít od „zabořenosti“ ve všednodenních obstarávkách, nahlédnout smysl vládnutí a spatřit jeho obecný význam. Palouš naznačuje: (výchovným) smyslem *paideia* není navázání „pouta“, které vytváří každodenní shon se svými obstarávkami<sup>96</sup>. Dodejme, že zmiňovaným smyslem má být otevření individua pro život ve společenství. Vládnoucí moudro v *polis* zakládá obecnství, které ví o „zabořenosti“ ve všednodenních obstarávkách. Nikoli však na základě jejich popření, nýbrž ustavením jejich pravého místa a smyslu.

---

<sup>93</sup> Tamtéž, s. 62–63.

<sup>94</sup> Tamtéž, s. 60: Palouš mluví o všednodenních obstarávkách velmi často a více jsou tematizovány v následující kapitole o *jeskynním mýtu*. Prozatím si vystačme s Paloušovým výměrem: „*všední den determinovaný pragmatickými zřeteli – potřeby ohledně obživy, bytu, oblečení atd.*“

<sup>95</sup> Tamtéž, s. 62.

<sup>96</sup> Tamtéž, s. 61.

#### 4.1.1 Jeskynní mýtus

V jeskynním mýtu je zmíněná všednodenní determinovanost vyjádřena patřením do hry stínů, které vězni sledují připoutáni ke skále. V Jeskyni vládne *apaideusia* (nevychovanost) namísto *paideia*. Mýtus tematizuje možnost(i) pro otevření individua a jeho zmíněné jedinečnosti – nechce, aby všichni vynikali ve zdatnosti všednodenních obstarávek. Palouš říká, že smyslem *paideia* je učení jiné zdatnosti, než jakou vytváří všední den – „*o stínech bylo možné hovořit, člověk mohl být důvtipný i méně důvtipný, vzdělaný i méně vzdělaný nebo nabývat nekonečně mnoha nových a nových zkušeností, avšak stále na stejné úrovni*“<sup>97</sup>. Citované věty interpretujeme tak, že každá jeskynní zdatnost zůstává jeskynní zdatností, neumožní ji nahlédnout jako zdatnost situovanou – omezenou. Palouš tedy znovu připomíná, že výchova ve smyslu *paideia* má učinit zásadní obrat od všednodenní praxe, jež má být díky intervalu *scholé*. Vychovávaný se má vyprostit z okovů a putovat za světlem – *agathon*<sup>98</sup>.

Poté Palouš píše, že následně je v podobenství popisován návrat „odpoutance“ do jeskyně, jenž má být znamením příslušnosti k všednodenní praxi, ze které jsme totiž nikdy neodešli a vracíme se do ní po „*četbě knihy, po shlédnutí divadelního nebo filmového představení, které nás ,upoutaly*““<sup>99</sup> (jako by „upoutaností“ Palouš naznačoval jistou posedlost, která plyne z podstaty *filein* a *sofia*, totiž že dotýčný po zakoušení *agathon* již nechce sledovat pouhé stíny). Nicméně po obratu už lidský způsob života není stejný. Člověk je nadále sice činný, služebníkem všednodennosti, ne však jejím otrokem. Je vyvázaný z touhy zabezpečit se a mít jistoty. Na strasti soukromé i veřejné nahlíží tak, jak Palouš psal v *Čase výchovy*: „*integrace všedního dne do celkového smyslu*“<sup>100</sup>.

Proto také Palouš slovy svatého Augustina připomíná, že nečinnost může být líným bloumáním, ale neustálá praktická zaneprázdněnost je překážkou na cestě pravé. Také Komenský usiloval o to, aby škola byla nápravou věcí lidských, nápravou zvlášť potřebnou tehdy, jestliže všechno buď leží, nebo se řítí naruby a zmateně. Význam slova „naruby“, „zmateně“, převrácenosti tkví v tom, že lidé nedbají na podstatné a přednost dávají vedlejšímu,

---

<sup>97</sup> Tamtéž, s. 117.

<sup>98</sup> Tamtéž, s. 56.

<sup>99</sup> Tamtéž, s. 57.

<sup>100</sup> Tamtéž, s. 63. Srov. PEŠKOVÁ, J. Filosofické zamyšlení nad dílem T. G. Masaryka. In: MASARYK, T. G. *T.G.M. k učitelům a studentům*. Praha: Pedf UK, 1990, s. 5: „*mít smysl znamená poukazovat k něčemu, co přesahuje naši okamžitou situaci a někam směřuje*“.

hlavní cíle zrazují ve prospěch částečných, bezprostředních a krátkodobých, jde jim o momentální užitky a požitky.<sup>101</sup> I Komenský důrazně „připomínal, že přece nenapsal ,didaktiku umění pekařského nebo mluvnického nebo logického nebo jiné částečky z věcí hodných poznání, nýbrž didaktiku života.“<sup>102</sup>

Poté Palouš dodává, že „odpoutanec“ se sice navrácí, avšak v jeskynním mýtu není řečeno, že tento „vychovatel“ se vrací, aby obracel druhé. Palouš píše, že návratem je míněn návrat s posláním zvěsti o *agathon*. Vychovaný se prostě jen navrácí (nápadně tak tento „vychovatel“ připomíná Sokrata a celé jeho vyprávění, které začíná výzvou, aby si posluchači „pouze“ představili, jak to s člověkem vlastně je). Palouš pokračuje, že ve výchově *paideia* není vychovatel ani chovanec, neexistuje vztah staršího a mladšího, vzdělaného a nevzdělaného, učitele a žáka apod. Není zde chovanec, na kterém bychom mohli vrstvit informace, návyky a dovednosti. To totiž mimoděk navozuje představu, že chovanec je místem pro zahlcení těmito „zdroji“, které prýští z všednodenního obstarávání a poutají ho ke hře stínů<sup>103</sup>. V mýtu může výchovný obrat působit jen „neosobní a tajemná instance“ a vychovatel působí jen negativně. V mýtu je instance zahalena rouškou tajemství, kterou dle Palouše<sup>104</sup> Platón<sup>105</sup> používal spíše jako metaforu pro počátek pravého vzdělání, které je možné pouze z *vlastních sil*.

Palouš tímto chce říci, že pravá výchova si žádá spoluúčast. Tedy nechce říkat, že vychovatel je ve výchovném procesu reziduem. Dodejme, že v *paideia* se náhled (obrat) sice dostavuje jako dar a milost, z relativního pohledu však existuje jako vztah k možnostem a předpokladům chovance, které jsou právě díky odpoutání. Palouš v jiném textu píše, že dítě ze

---

<sup>101</sup> Tamtéž, s. 68.

<sup>102</sup> Tamtéž.

<sup>103</sup> Tamtéž, s. 56–57.

<sup>104</sup> Tamtéž, s. 120–121: Platón nechtěl říci, že obrat, který působí instance, je z lidských sil nemožný. Naopak. Chtěl říci, že obrat není možný jinak než díky lidskému úsilí. Platónův obrat je počátek cesty lidské odpovědnosti, totiž lidských možností žít svobodně a svůj všední život rozvrhovat jako účastník *polis* – nejen jako zajatec jeskyně. Vždyť to je patrné i ze sokratovy hledačské starosti o pravé lidské Dobré, které je možné jen díky lidskému úsilí. Platón „tajemnou instancí“ chtěl pouze naznačit to, co psal ve svých *Listech*, totiž že k pochopení toho nejpodstatnějšího je zapotřebí jakési jiskry, která se při delším pobývání u podstatného v účastnících vznítí a zanítí v nich oheň poznání.

<sup>105</sup> PLATÓN. *Listy*. Praha: Oikoymenh, 2020, s. 50–51: „*Ode mě jistě o tom není žádného spisu a také nikdy nebude; neboť to nijak nelze povědět jako jiné nauky, nýbrž z hojného soubytí a soužití oddaného té věci najednou, jako plamen vznícený od vylétlé jiskry, vznikne to v duši a pak se to již samo živí.*“

své nedospělosti a nerozumnosti ani není schopné pravé výchovy – „spíše naopak: týká se již důkladně životně zapředených“<sup>106</sup>.

Proto z výše napsaného nelze vyvodit, že je učitel nedůležitý. Obrácení (výchova) je v *paideia* úlohou především veřejnou, na které se neúčastní jen vychovatel a chovanec, ale i *polis*<sup>107</sup>. Není možné se zbavit této odpovědnosti. Palouš při charakteristice výchovy píše: „cíl je společný, zkušenější řídí, na dosahování cíle se účastní oba“<sup>108</sup>. Domníváme se, že společným cílem zde Palouš nemyslel, že jím je prostě jen cíl (výchova, tedy vybavení potřebnými kompetencemi a návyky), nýbrž to, že učitele i žáka spojuje starost o dosažení cíle, totiž že vychovatel tento cíl pochopil jako vedení žáka na *jeho* cestě, na které „cíle“ pochopí jako starost o životní princip (*psyché*) a začne se jimi zabírat novým způsobem.

#### 4.1.2 Jeskynní sebevědomí

Protože cíl je společný a chovanec tento cíl musí pochopit jako starost o životní smysl, je jasné, že bez žákovy „dobré“ vůle je jeho dosahování nemožné. Již tyto věty naznačují, že ve výchově *paideia* neběží pouze o předávání informací. Proto v moderní výuce není problém jen ve vertikálním vztahu učitel – žák, starší – mladší, vzdělaný – nevzdělaný apod., nýbrž i v tom, jak se tyto informace pochopí, totiž zda jako vybavování dovednostmi pro budoucí život, díky kterým se chovanec stává „dokonalejší“ a „sebevědomější“, nebo jako starost, která mu umožní nahlédnout informace jako situované. Neběží tedy jen o pochopení informací jakožto informací, ale především běží o pochopení sebe sama a své identity.

Proto Palouš velmi často upozorňuje<sup>109</sup> na moderní pojetí „sebevědomí“ jakožto „zdatnost(i) ve všednodenních obstarávkách“, jímž je chovanec vybavován. Dodejme, že toto „sebevědomí“ se následně mnohdy stane asertivitou bez sebe-reflexe, protože dotýčný vyniká

---

<sup>106</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 90.

<sup>107</sup> Srov. ARISTOTELÉS. *Politika*. Praha: Petr Rezek, 1998, s. 287: již Aristoteles chválil ty, kteří se o výchovu starali jako o veřejnou záležitost. Jak již také bylo řečeno, pro Řeky byla pravá výchova velmi úzce spojená se svobodou. Proto Aristoteles říkal, že pravý vychovatel též musí jednat jako svobodný člověk, totiž tak, že jedná pouze pro sebe, pro přátele nebo pro ctnost, nikoli otrocky a nádenicky pro druhé, tedy bez ohledu na celek. Pokud by tedy takto jednal vychovatel a učitel, pak *polis* dosáhne kýženého cíle, protože bude plna vychovaných lidí – výchova bude vychovávat ze svobody (a odpovědnosti) ke svobodě (a odpovědnosti).

<sup>108</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 42.

<sup>109</sup> Tamtéž, s. 61, 90-93, 156-157.

v determinovanosti – zdatnostech všednodenních obstarávek – „je zničen touhou po zintenzivnění dosavadních každodenních příhod“<sup>110</sup>.

Palouš říká, že odpoutaný se v jeskynním mýtu spíše vyznačuje slabostí. Obrat je náhlý a dotyčný se musí přizpůsobit světlu, vědění, ze kterého ví, že neví, ale touží se dozvědět více, totiž že mu nezbyvá nic jiného než cesta za cílem, kterého nikdy nedosáhne a že každé zastavení je proviněním. On se totiž „oddá tomu, co ho přesahuje a co mu umožní žít dosavadní život sub specie nevšednosti, ke světu plnému tajemství a dobrodružství, tedy ke světu, který vlastně je nevšedním a neobvyklým“<sup>111</sup>. Palouš dodává, že po zakušení *agathon* je neustále konfrontován nejen se svými slabostmi, ale i se slabostmi ostatních, které ho provokují. „Odpoutanec“ však slabosti jako slabosti rozpozná, totiž pozná, že ho táhnou do pohodlí navyklé a nereflektované pozice. Druzí ho svými „znanostmi“ sice provokují, ale ani oni mu nerozumějí. V jejich očích je krajně neúspěšný a blábolí. Jakkak by ne, když zůstal oslněn *agathon*, které jeho zájem obrátilo jinam. „Úspěšnost“ nyní není tím, po čem touží, on je úspěšný v cestě z hlediska žití, žije v nejbližším područí smrti a života. Palouš píše: „z hlediska všeho dřívějšího života se vlastně stane synem smrti (což se skutečně přihodilo Sokratovi, jemuž Platón vyprávění jeskynního mýtu vložil do úst), z hlediska svého nového života se stává synem věčné záře *Agathon*“<sup>112</sup>. Vždyť jaký může být úspěch ve tmě a pološeru?

Na jiném místě ve svém textu Palouš znovu píše o negativně zmíněném „hedonistickém“ sebevědomí. Vidí ho jako příčinu duchovní, politické a historické krize, jež ve 20. století vyústila v masové vraždy vědeckými prostředky, válečné krize, celkové ohrožení života na zemi, největší politické konflikty a hrozby zániku veškeré lidské civilizace. Problém je dle Palouše ve vladaření, které už není starostlivou péčí, ale prostředkem k ovládnutí čehokoli a prosazování svých zájmů. Domníváme se, že v těchto „ovladačských“ a manipulativních aspektech poté člověk vidí svůj největší úspěch, ze kterého plyne „sebevědomí“. Ale Palouš píše, že přeci vzhledem ke zmíněným krizím nemusí být úspěch pozitivním momentem, naopak se stává často nebezpečně nereflektovaným. Právě s přihlédnutím k možnostem lidské reflexe a sebereflexe je mnohdy neúspěch úspěchem, totiž pochopení lidských možností, poslání aj<sup>113</sup>.

---

<sup>110</sup> Tamtéž, s. 61.

<sup>111</sup> Tamtéž.

<sup>112</sup> Tamtéž, s. 90.

<sup>113</sup> Tamtéž, s. 98.

#### 4.2.3 Platónská periagogé (obrat)

Palouš tedy archetypální výchovu *paideia* odlišuje od moderní výchovy, která pod záminkou vědeckého osvobození na úkor realizace smyslu člověka v jistém smyslu omezuje a připoutává k „praktickým“ cílům a lidským jistotám.

Dále Palouš píše, že v *paideia* je vychovatel ten „zkušenější“, avšak pouze tajemná instance způsobí obrat, který je „náhlý“, což navozuje představu, že výchova je moment, který se stane a přihodí<sup>114</sup>. Přestože Palouš Platónovou metaforou (viz. pozn. 104) říkal, že pravé vzdělání je pouze v lidských silách, říká také, že přece jen slovo „přihodí“ příliš navozuje představu toho, že vzdělání není v naší moci a že jakékoliv dlouhodobější úsilí o vzdělání je zbytečné. Proto o Platónské *periagogé* Palouš píše: božský výrok Sokratovi přeci neříkal prostě jen, že neví o svém nevědění, nebo naopak že ví o vědění. Sokrates božský výrok pochopil jako lidsky základní zkušenost zavazující k hledačství odpovědnosti k pravdě a k zákonům *polis*. Což sice bylo z božského popudu, avšak jakožto výkon vlastního rozumu stále pouze suverénně. V *paideia* je tedy tento svazek v možnostech pouze lidského rozumu – svévole. Vůle v oblasti filosofického milování moudra není vázána pouze na lidskou zkušenost. Člověk o své *periagogé* nerozhoduje sám<sup>115</sup>.

Palouš pokračuje, že v Platónském mýtu nenajdeme ani žádné postupné vychovávání a vzdělávání, ohled na fyzické zrání. Takto Palouš upozorňuje na rozpor, který se objevuje ve významu pojmu *paideia*. Vždyť etymologicky znamená opatrování a péči, která se týká dětí. A sama původní pozice v poutech a následné odpoutání také není možné bez předchozího vzdělání a vychování. V mýtu se však obrat prostě stane a „odpoutanec“ navíc neprožívá nic libého. Vyznačuje se slabostmi, je přinucen vstát, obrátit se, i když se jeho zvyk přivyklý šeru zuby nehty brání. A vychovatel působí „jen“ jako zvěstovatel *agathon*. Palouš říká, že panuje násilí<sup>116</sup>.

---

<sup>114</sup> Tamtéž, s. 118.

<sup>115</sup> Tamtéž, s. 124.

<sup>116</sup> Tamtéž, s. 117.

Latinský ekvivalent *educatio* odpovídá až této fázi: jde o vy-vádění, vy-tahování<sup>117</sup> z kvalitativně nižšího do kvalitativně vyššího stavu<sup>118</sup> – je vz-DĚLÁNÍM. Palouš považoval výchovu ve smyslu *educatio* za obzvláště naléhavou, protože nejprve je tu úsilí o výchovu a poslušnost výchově, teprve potom může přijít úsilí o *agatologii*, ontologii aj.

### 4.3 *Educatio*

Opět se jedná o obrat člověka ponořeného do egocentrického a antropocentrického všednodenního zajišťování, po obratu člověk též nahlíží na všednodennost jiným způsobem. Nicméně to není díky tajemné instanci, která nabádá k tomu, co je dobré. Palouš říká, že člověk se v *educatio* nestává sebou samým pouze když se stane účastníkem společenství obce, *polis*<sup>119</sup>. „*Educare znamená přivádět na cestu následování Krista*“<sup>120</sup> – vzoru dokonalé mravní povahy.

Učedník ho následuje, aby ho učil soudit, chtít a konat Jeho způsobem. Existuje tu „lidská síla“, díky které je vý-chova možná. Takové vz-dělání/vání se děje přímo ve vztahu k člověku, i když věci lidského obecnství patří bezesporu k důležitým starostem všednodenního obstarávání. Proto Palouš musí vyznat dále: „*žádný z lidí nezíská legitimaci k paideia prostřednictvím vlastního přirozeného nadání, pilnou naučeností nebo bohatou zkušeností*“<sup>121</sup>. Dodejme, že to jsou celkem jasná slova ve vztahu k *educatio*. Vždyť pokud člověk nezíská legitimaci k *paideia* zmíněnými dispozicemi, jak se potom má orientovat ve vlastním jednání – čím legitimaci má získat? Proto Palouš dodává, že *arché* výchovy ve smyslu *paideia* má náboženský základ, který zároveň poskytuje pochopení pro nedostatek dnešního sekularizovaného chápání výchovy, jenž je uzavřeno do jednodimenzionální oblasti tzv. praktického života, tedy tak, jak je dnes chápáno i náboženství<sup>122</sup>.

Proto Palouš mohl říci, že nejprve je tu úsilí o tuto jistou poslušnost, teprve potom úsilí o *agatologii*, ontologii aj. Taková poslušnost totiž nejprve předpokládá hledání, jak se cesta

---

<sup>117</sup> Tamtéž, s. 118.

<sup>118</sup> Srov. PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 19: „základem lidské existence – a úkolem výchovy – je výchovné stupňování výchovné existence, aby člověk ‚k něčemu‘ byl a aby to bylo ‚lidství‘, co vystupuje na světlo světa“.

<sup>119</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 63.

<sup>120</sup> Tamtéž, s. 66.

<sup>121</sup> Tamtéž, s. 61.

<sup>122</sup> Tamtéž, s. 62.

poslušnosti nabízí<sup>123</sup>. V práci ještě ukážeme, že *vyprávění* je velikým didaktickým „prostředkem“. Palouš však dodává, že jeho pravá povaha (didakticko-výchovná) se uskuteční pouze tehdy, jestliže vypravěče poslouchá poslušný posluchač, ne diktátor, vyprávění není diktát, je to setrvávání v duchu příběhu<sup>124</sup>.

To je stejné jako v *paideia*, kde nemohou být vztahy „vertikální“, založené na znalostech a zkušenostech, nýbrž na odhodlanosti (poslušnosti) setrvat na cestě starosti o životní princip. Avšak v *educatio* není „tajemná instance“. Palouš říká, že k vyslyšení *evangelia* sice též nedochází prostřednictvím nových poznatků, nicméně v *educatio* k vyslyšení dochází přímo ve vztahu k člověku – z hlediska *jeho* žití. Totiž tak, že se chovanec vydá na cestu a tuší poselství. Palouš dává příklad: Bible nás učí tomu, co nelze získat ve „škole“. Není ji nutné chápat jako epistemickou analýzu světa a odvozovat z ní disciplíny jako etiku nebo ontologii. Etiku též lze chápat pouze deskriptivně, prostřednictvím nabytí nových poznatků, avšak nikdy se tak neuskuteční její povaha. Věřící není ten, kdo „uvěřil“ tomu, co někoho slyšel povídat, nýbrž ten, kdo přijal smlouvu s Bohem a nyní výzvu následuje svým všednodenním životem prostřednictvím nepřenosné odpovědnosti<sup>125</sup>.

Tak se ohlašuje další aspekt, kvůli kterému Palouš viděl výchovu *educatio* obzvláště naléhavou. Smysl výchovy spatřoval v úkolu *obstát*, což v *Čase výchovy* vyjadřuje slovy: „*lidský úkolem je obstát sub specie Dei. To znamená mimo jiné nezanedbávat svěřené hřivny, pěstovat své ‚talenty‘, dary, které mu byly svěřeny k opatrování (‚nadání‘ je přece ‚dání‘, dar), užívat svěřených sil tělesných i duševních tak, aby se Bohu vrátilo, co jeho jest, a to je všechno*“<sup>126</sup>. Palouš totiž nikde neříká, zda je společenství svobodných lidských bytostí na zemi vůbec možné, jak to předpokládá *paideia*. Domníváme se, že Palouš považoval za obzvláště naléhavé, aby každý člověk či vychovatel sám zkoumal, jaké jsou příčiny jeho skutků, aby se tak stával svobodným, pak bude totiž pomáhat naplnění smyslu výchovy, a tím i lidství svého a svých svěřenců. A je otázka, zda takové snažení nemá obecné konsekvence.

Proto také Palouš mohl ve svých dílech velmi často citovat *Nový zákon*. Říká o něm, že je plný výchovného smyslu. Cituje svatého Pavla: „*bůh s vámi jedná jako se svými syny. Byl*

---

<sup>123</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 16.

<sup>124</sup> PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*, s. 80.

<sup>125</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 66. Srov. PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*, s. 120.

<sup>126</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 64.



by to vůbec syn, kdyby ho otec nevychoval“<sup>127</sup>? Palouš dodává, že kdo nepodstoupí výchovnou „obtěžkanost“, není syn, je cizinec. A pokračuje, že cílem však není „obtěžkanost“ starostí a pot všednodenního obstarávání, ale přijetí lidského údělu, aby se zjevil jako „nedělní“. „Později však přináší ovoce pokoje a spravedlnost těm, kdo jí prošli“<sup>128</sup>. Dle Palouše výchova neznamená jen „chov“, tedy šetrnost a ohled na chovance. Neznamená ale ani nedbání, nýbrž především vyvádění z uzavřenosti do sebe samých, orientování k vyšší odpovědnosti („vý–“)<sup>129</sup>.

#### 4.3.3 Přirozenost (přiměřenost)

Tato „obtěžkanost“ tedy není násilím jako v *paideia*. Nýbrž „lidským údělem“ – lidskou přirozeností, o které v souvislosti s pedagogickým působením Palouš pojednává v kapitole o *zakopaných hřivnách*<sup>130</sup>. „Obtěžkaností“ se tedy myslí, aby vynikla lidská přirozenost. Nyní tedy pouze naznačme, co se myslí přirozeností.

V této souvislosti je velmi důležité pojetí člověka u Komenského, o kterém Palouš píše v kapitole *Antropologie*<sup>131</sup>. Nejprve je vhodné zmínit, že rozdílné přístupy (výchovného)

---

<sup>127</sup> Tamtéž, s. 65.

<sup>128</sup> Tamtéž.

<sup>129</sup> Tamtéž, s. 216.

<sup>130</sup> PALOUŠ, R. Zakopané hřivny. In: PALOUŠ, R. *Ars Docendi*, s. 67–75: Palouš člověku rozumí jako úkrytu. O hřivnách říká, že jsou jakousi přirozeností, že se nemají zanedbávat, protože jsou zkušeností autentickou. Jsou to tělesné i duševní činnosti, pro něž má ten který jedinec dispozice, a do nichž se mnohdy „trefí“, častěji ale zůstávají zasunuty. Posláním výchovy je především to, aby svěřenec hledal to své. Má ukazovat jejich šance, eventuální kariéru.

V této souvislosti Palouš zdůrazňuje důležitost žákovo hodnotové volby, která musí být sjednocena s činem, a pokud není, pak se žákova reflexe činu ztrácí. Proto Palouš klade veliký důraz na žákovu „pouhou“ pozornost, kterou po něm vyžaduje učitel. O této pozornosti mluví jako o vydatně dětské. Ona totiž sleduje nepředpojatě a o předmětu uvažuje tak, že se diví (údiv). Žákovy akty a uvažování jsou sjednoceny touto pozorností a jeho motivace neplyne již z osnov, ale z nabádání – „uvažuj, neblázni a uvědom si, kam lhostejnost vede“, dává hřivně možnost zjevit se, jaký ON SÁM je.

Palouš tuto pozornost spojuje s žákovo svobodou. Domnívá – li se žák, že byl pozorný a že našel svou hřivnu, šlo o svobodnou volbu učinit to a ne ono. I když si žák nemůže být nikdy jistý, že učinil správně, stále svou pozornost konfrontuje s činností a zkoušením, zda nemůže být lepší někde jinde. Toto neustálé hledání hřiven Palouš označuje jako *lidské drama*, v jehož rozmanitosti vidí lidskou svobodu a v práci se nám toto drama již několikrát ukázalo jako důležitý aspekt „nastoupení cesty“.

<sup>131</sup> PALOUŠ, R. Antropologie. In: PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*, s. 66–87.

myšlení si otázku po *přirozenosti* zodpovídaly jinak. Dle odpovědi na *přirozenost* vzniká pojetí člověka, tedy i vhodné způsoby jeho výchovy. Vzniká vlastně nejen pojetí člověka, ale i celé společnosti, protože které pojetí *přirozenosti* ve společnosti převládá, budou dle něj na sebe nahlížet i ostatní lidé. Komenský byl představitelem jednoho proudu<sup>132</sup> takového (výchovného) myšlení.

Palouš píše, že Komenský se svou častou metaforou se zrcadlem, kde se skutečnost zjeví jen při správném nastavení, souhlasí s Platónskou *periagogé*, která orientuje člověka za světlem a zjevuje odpovědnou možnost být odpoután. Avšak dle Palouše Komenského odražení v zrcadle není pasivním odražením a „sledováním světla“, ale lidským výkonem, který otevírá cestu k lidské nápravě. Palouš říká, že Komenskému nejde „pouze“ o záchranu duše a lidského společenství. Dle Palouše je posláním Komenského výchovy záchrana světa přijetím Božího společenství. A píše, že Komenského člověk pečoval o humanitu a svou duši tak, že uskutečňoval svou *přirozenost*, a také, že dle Komenského se takové zušlechťování neuskuteční „pouhou“ *péčí o duši* (lat. *cultura animi*), ale především *péčí o všehomíra* (lat. *cultura omnium*). Palouš má za to, že člověk je podoben Bohu v tom, že umí pečovat a zušlechťovat, z myšlenky utvořit dílo, tedy zkrátka disponuje mohutností jako sám Stvořitel<sup>133</sup>. Vždyť člověk je původně určen k panování nad vším stvořeným – „*avšak jak panuje pravý Pán? Starostlivou péčí, nikoli exploatací*“<sup>134</sup>! Dodejme pouze, že taková *péče o všehomíra* není „pouze“ tvořivostí, nýbrž lidskou činností. Proto Palouš nezapomene dodat: „*jsou ovšem různé projevy podstatné Boží síly, takže každá skutečnost ji projevuje po svém bytostném určení*“<sup>135</sup>.

Palouš píše, že Komenský ve svém pojetí *přirozenosti* vkládá velikou naději do rukou člověka a je velmi obtížné pochopit toto jeho pojetí, které je na jedné straně závislé na Božím

---

<sup>132</sup> Komenský se stal představitelem *antropologického realismu*. Kromě zmíněného se základní směry dělí ještě na *antropologický pesimismus* (Hobbes) a *antropologický optimismus* (Rousseau)

<sup>133</sup> PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*, s. 75–76. Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 72: lidská mysl musí rezignovat na všechny determinanty, které ji podřizují všemu jinému než ošetřování světla vrženého ze zdroje, jímž člověk nedisponuje. Nemůže proto spoléhat na vlastní jistotu, jako je tomu u Descarta. Komenského jistota je v odevzdání, v zrcadlení, které obráží celkovou pravdu. Toto zrcadlení obráží celek lidského života i každého činu. Pasivita zrcadlení tedy není pasivitou, ale základní lidskou aktivitou, neustálým poměřováním těže míry, jakou měří svět.

<sup>134</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 15.

<sup>135</sup> PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*, s. 20.

působení a na druhé straně obdařené vrcholnou odpovědností a vrcholnou svobodou<sup>136</sup>. Sám Komenský dodává: „*přirozenosti na tomto místě rozumíme ne porušení, jež tkví již na všech lidech po pádu, nýbrž první a základní stav náš, ke kterému jako k svému začátku musíme být zpět přivedeni*“<sup>137</sup>. Palouš citací z Komenského díla dodává: „*díš-li (jak mnozí říkají), vždyť jsou vnitřní naše moci pádem porušeny, odpovídám: ale ne vzaty*“<sup>138</sup>! Proto Komenský může dodat: „*jako ovocný strom, hruška, jabloň, flk, réva, sám od sebe sic růsti a vzrůstí může, však planý a s planým ovocem; ale má-li sadové, sladké, dobré ovoce nésti, od rozumného štěpaře štípen, zalíván, ošetřován býti musí (...) tak rozum lidský, osvícenost, zkušenost, počestnost, pobožnost vzrůstí nemůže, leč roubové poučování dobrých v něho se štěpují*“<sup>139</sup>

Správně by tedy bylo: ke každému člověku je třeba přistupovat s odpovědností k lidskosti a dle jeho přirozené míry, tato míra je ale jeho „vlastní“, je to míra, jakou měří svět, naše míra je potom „pouhé“ poměrování. Palouš píše, že bez sourodosti je nemožné srozumění, a tedy i vzdělání, které přeci musí být adekvátní, totiž přiměřeně – téže míry, jakou měří svět a vesmír. Říká, že bez analogie<sup>140</sup> je poznání samo nesmyslem<sup>141</sup>.

Proto didaktickou zásadu přirozenosti Palouš mohl nazvat zásadou přiměřenosti, která přeci zakládá jakékoli pedagogické usilování. Píše: „*přirozenost znamená schopnost přiměřeně žít*“<sup>142</sup>. „Přiměřená“ nepřiměřenost učiva je stimulem pozornosti. Nepřiměřená míra však je dle Komenského „znásilňuje“ a je vlastní autoritářskému přístupu: „*ti, kteří se příliš zaprodávají lidské autoritě, ti zapomínají, že také oni jsou lidé, a vzdávají se své soudnosti, předního daru lidské přirozenosti. Kdežto ti, kteří přinucují jiné ke svým názorům (vyžadující slepý souhlas a poslušnost), ti znásilňují lidskou přirozenost*“<sup>143</sup>.

---

<sup>136</sup> PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*, s. 76. Srov. Tamtéž, s. 78: „*vždyť pravda je výkonem ‚mé‘ mysli, ‚mého‘ života*“.

<sup>137</sup> KOMENSKÝ, J.A. *Didaktika velká*. Praha: Komenium, 1948, s. 48.

<sup>138</sup> PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*, s. 76.

<sup>139</sup> KOMENSKÝ, J.A. *Didaktické spisy*. Praha: SPN, 1954, s. 48–49.

<sup>140</sup> Význam analogie ve vzdělávání je více rozebírán v kapitole *Mos docendi*.

<sup>141</sup> PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum, 2009, s. 12.

<sup>142</sup> PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*, s. 25.

<sup>143</sup> KOMENSKÝ, J.A. *Vševýchova*. Praha: SN, 1948, s. 45.

#### 4.3.4 Přirozená (ne)úspěšnost

Pokud se ohlédneme po výkladu *přirozenosti* a zohledníme fyzické zrání a mentální vyspělost úměrnou fyzickému i psychickému věku člověka, nalezneme podobnou (ne)úspěšnost, o které jsme psali v kapitole o *jeskynním sebevědomí*. Pokud se dítě narodí do společenského a světového řádu (*kosmos*), jak by ho mohlo znát, aniž by ho před tím poznalo? A pokud ho nemůže znát, nemůže tedy být volně, kognitivně a ani jinak vyspělé, jak by poté mohlo nejlépe kultivovat samo sebe, svou lidskost? Nejen tedy, že potřebuje autoritu, která musí též mít autoritu (jak by dítě mohlo poslouchat někoho, kdo nic a nikoho nectí ani neposlouchá), ale potřebuje být (ne)úspěšné, aby tento řád poznávalo.

Dle Palouše ani křesťanská *educatio* netouží po doložitelném úspěchu. Jejím úspěchem je cesta následování Krista. Dodává, že v tomto kontextu je neúspěch také spíše pozitivním momentem, protože je znamením, že ona cesta bude, nebo dokonce již je nastoupena. Vždyť pokud úspěšností rozumíme cestu, Palouš píše, že *educatio* ani nemá, jak by svůj „úspěch“ ověřovala, a že cestou učenosti se rozumí „vydanost“ a jakýkoli zisk je jejím opakem, protože je získáním. To dosažené si člověk přisvojuje a obrací se k sobě, stává se sebestředným („sebevědomým“ a *samosvojným*), neboť svým pseudo-následováním lže sám sobě a stává se ego-centrickým<sup>144</sup>.

#### 4.3.5 Konverze v křesťanském duchu

Záměrně zde Palouš užívá slova konverze, protože se nejedná o náhlý obrat, nýbrž má značit životní drama jedince, které bylo naznačeno v předchozích kapitolách o *přirozenosti* a *(ne)úspěšnosti*. Toto drama se vyznačuje složitostí lidské existence, totiž že jí nastoupení cesty Krista jde někdy lépe, jindy hůře, v tom lepším případě však vždy svědomitě. Jak se toto drama dle Palouše vyznačuje?

Palouš říká, že oslovující smysl se dotýká žití člověka jako bytosti (nikoli jako rodu), který existuje vedle ostatních jedinečných bytostí. To mimo jiné znamená, že člověk je též bytostí a není díky rozumu hodnotnější než jiná Boží stvoření (rostlina, kámen, zvíře apod.) – všechna mají svou jedinečnou hodnotu. V této ontologické skutečnosti jsou si všechny bytosti rovny. Palouš tedy pokračuje, že protože člověk jakožto bytost dokáže nastoupení plnit někdy hůře, zdá se, že zmíněné bytosti odlišné člověku jsou v tomto směru na tom lépe. Říká, že zvířata, rostliny nebo kámen svůj život naplňují lépe a s větší samozřejmostí; rostlina nikdy

---

<sup>144</sup> PALOUSH, R. *Čas výchovy*, s. 91–92.

nemohla být ničím jiným než rostlinou. Ve zmíněné ontologické skutečnosti se ale skrývá i *potentia* (moc) člověka; člověk může naplnit svůj potenciál a stávat se lidskou bytostí, avšak i nemusí. Palouš pokračuje, že nejde o to, jak „rozumí“ svému zařazení – poslání. Jde o to, jak toto poslání žije. Člověku je tedy třeba starat se o toto právě zařazení z hlediska své existence. V tomto procesu starání je mu třeba Božího daru, aby dokázal žít, jak má žít – on sám si přeci nestačí<sup>145</sup>.

Proto Palouš mohl říci, že zatímco v *paideia* je na člověka kladen jedinečný nárok z hlediska ideje Dobra, v *educatio* klade nárok lidský život. Právě v ontologické pouhosti lidství spočívá jedinečnost člověka, totiž že může být lépe nebo hůře. A pokud hůře, je potřeba obratu, nejen však jednoho, nýbrž je-li člověk od pravého smyslu odvrácen, je potřebí dalšího<sup>146</sup>.

Řekli jsme, že smysl *educatio* se uplatňuje přímo ve vztahu k člověku, že konverze v křesťanském duchu má značit životní drama a nastoupení pravé cesty, tedy zkrátka že nárok pravého smyslu klade lidský život sám. Proto Palouš dodává, že svědectví o konverzích křesťanského typu nám o nich dovolují pojednávat konkrétně, nikoli všeobecně, jak činil Platón, který předvedl všeobecné schéma lidského odvrácení a přivracení<sup>147</sup>.

#### 4.3.6 Svědectví o konverzích

Historické vyprávění konvertitů o konverzní události nám jsou podávány v písemné podobě. Palouš tato svědectví v *Čase výchovy* ilustruje na vyznání svatého Augustina<sup>148</sup> a I.

---

<sup>145</sup> Tamtéž, s. 126–127.

<sup>146</sup> Tamtéž, s. 127.

<sup>147</sup> Tamtéž, s. 126.

<sup>148</sup> Tamtéž, s. 129–130: Augustin žil nevázané mládí, byl velmi ctižádostiví a své úspěchy viděl na poli učenosti. Chodil na přednášky a diskutoval s jinými učiteli. Postupně však poznával, že všechny poznání a přejaté poznatky jsou relativní a na stále stejné úrovni, on se chce však dozvědět něco absolutního. Biskupa, jehož kázání si oblíbil, neměl rád kvůli jeho řečem – vždyť to jsou slova, která si přečte v kterékoli knize nebo uslyší od jiných filosofických nedouků. Je mu sympatický osobně. Nadále se tedy zabývá filosofickými traktáty, avšak biskupova osobnost stále působí. Začíná chápat, že dosud nekritizoval víru a církve ani jiné věci, ale že se svou kritikou obracel ke smyšlenkám dezinterpretů, i Písmo se mu začíná jevit srozumitelnější, totiž jako skrývajícím tajemství.

Ještě nejde o konverzi, nýbrž o odvrát k něčemu jako nihilismus, protože poznává absolutně relativní platnost všeho. Zatím pouze dává přednost onomu obecnému učení. Studuje různé teorie a snaží se vybrat ty obecné, avšak stále se tato změna odehrává jen v oblasti rozumu. Je totiž nutné připomenout, že kromě této záslužné intelektuální činnosti stále žije jako kluk, je ve stejném bahně jako na začátku – leckterá moudra

Leppa<sup>149</sup>. Tato svědectví si vybral záměrně, protože chtěl ukázat, že konverzí se nemusí nutně „změnit“<sup>150</sup> hodnotová orientace, může se „jen“ naplnit. V obou ilustracích se u konvertitů změnilo smýšlení, city, světonázor apod., vždy však následkem obrácení celého člověka, jeho „srdce“.

Palouš píše, že zatímco se Augustin za svůj předchozí život stydí, Lepp nemusí, protože od počátku zůstal věrný žitému bratrství a lidské rovnosti. Jen se zprvu nestrefil do té správné teorie, do té správné víry. On totiž tu správnou víru měl již od počátku, totiž tu fakticky žitou. To navozuje představu, že u Leppa nešlo o „úplnou“ konverzi. Avšak tím by si Palouš protirečil, když jsme jeho slovy řekli, že při konverzní události běží o celého člověka. Palouš obrácením celého člověka myslí obrát od „lžismyslu“. Lepp i Augustin žili ve lži, jen v jiné míře<sup>151</sup>.

Pokud přihlédneme k řečenému ve vyšším odstavci a také k lidské možnosti „být lépe, nebo hůře“, musíme konstatovat, že Augustin se nemusí stydět za svůj předchozí život. On také bloudil, Lepp na tom byl pouze lépe. Pokud je život „můj“ život, nemůžeme ho nahodile zavrhnout. Vždyť sám Palouš již řekl, že smyslem konverze je obrácení od „lžismyslu“. A proto také dodává, že za konverzemí nestojí nějaká událost (četba knihy, interakce s blízkými, nabyté zkušenosti apod.). Konverzi může způsobit jen životní historie jako celek, k němuž zmíněné události nepochybně patří. To, co konvertita zažívá a Palouš nazval „obtěžkáváním“,

---

zavrhl, ale nic absolutního nepřijal. Avšak po čem vlastně bažil? Po vlastní moudrosti? Ta přeci nemůže být absolutní, on chce věčnou moudrost. Neukazuje se snad již takto láska v něm? Láska Boha místo nějakých výmyslů a smyšlenek. Teprve teď rozumí, jak temné bylo jeho nitro, jak neviděl lásku v sobě uloženou.

<sup>149</sup> Tamtéž, s. 132–133: Lepp mládí prožil v námořnické rodině a etiketě. Ta spočívala v živě přítomné morálce námořnického života a smrti – zemřít na moři je ctí, na posteli hanbou. Tato etiketa také kázala, že na souši si námořník dělá co chce, na lodi však panuje rovnost, jednota a přísná kázeň.

Proto byl Lepp v mládí silně ovlivněn komunistickým ideálem rovnosti. Avšak když odešel od rodiny a začal cestovat, nemohl si nevšimnout rozporných skutečností. Jeho ideály ovlivněné poctivou morálkou se rozplynuly a místo nich nastoupila lhostejnost. Odvrat k nihilismu. Jeho pozornost obrátila až kniha – četl *Nový zákon* a zjistil, že první křesťané mu zjevili možnost života, po kterém toužil, života v odevzdanosti a mravní jednotě. On nehledá žádné nové teorie, on našel to, co mu chybělo v předešlých teoriích komunismu apod. – lásku. Nyní uskutečňuje smysl života, který vidí v osudech Kristových učedníků. Díky morálce vštěpované v dětství Leppovi stačilo jen rozpoznat své ideály jako lživé a morálně pokřivené.

<sup>150</sup> Pomáháme si zde slovem „změnit“, to však navozuje příliš představu, že se jedná o výměnu obsahu člověka. Proto v následující větě je nahrazeno slovem „srdce“.

<sup>151</sup> Tamtéž, s. 134.

je dobrá zvěst – *eu–angelion*, která se uskutečňuje prostřednictvím *žití* k nenahraditelné lidské jedinečnosti, ke Smyslu<sup>152</sup>.

---

<sup>152</sup> Tamtéž, s. 131.

## 5 Subjekt-objektový rozvrh

Dosud jsme sledovali, jak člověk svou existenci uskutečňuje ve vztahu k druhým/ému. Ať to bylo skrze obecnou (=poradní) rovnost ve společenství lidí nebo skrze lidskou přirozenost proveditelnou účastí ve společenství Božího království, nikdy to nebylo a ani nemohlo být *samosvojně*.

Na počátku novověku však Descartes rozdělil skutečnost na dvě sféry: subjektivní, kam patří lidský rozum a objektivní, kam patří vnější předměty, ale i naše tělo. I dle Descarta je to však stále Bůh, kdo nám dal rozum, abychom mohli myslet a poznávat rozumný Boží svět a v jeho poznávání si tak vystačili sami. Descartes chce rozumem „poznat“ svět distancovaným, chladným a soběstačným způsobem. Jiným způsobem by to totiž ani nešlo, kdybychom ho chtěli poznat jen pomocí rozumu. Descartův svět je totožný s lidským rozumem a můžeme ho změřit, zvážit apod. A když člověk takto nahlíží na svět, chápe ho jako skutečnost do sebe obrácenou a definovatelnou, nikoli jako kontakt s druhými a se světem<sup>153</sup>.

Takto Descartes nahlížel na svět. Z toho lze odvodit, že ani dle Descarta duše není od počátku dokonalá, může se však stát dokonalou věděním – jejím vlastním a do sebe uzavřeným výkonem. Jak se to potom ale má s chybujícím člověkem? Protože věděním o skutečnosti má být dle Descarta jasné a zřetelné (*clare et distincte*) a definovatelné, Palouš jeho slovy říká: vědět je dokonalejší než pochybovat. Ano, pochybováním sice docházím k věděním, avšak nejen že dle Descarta pravého věděním lze pochybováním dosáhnout, ale dokonce i jeho plody mají být vyhrazené pouze Descartovu člověku. Palouš dodává, že Sokrates by se nejspíše obracel v hrobě<sup>154</sup>.

Bůh se tedy u Descarta do našeho světského světa už nevešel. Ne však, že by neexistoval, ale novověké (a křesťanské) pojetí boha bylo postupně nahrazeno novověkým (deistickým) světonázorem, který Boha nechápe jako konkrétní vztah k žitému životu, ale jako někoho, kdo nad námi stojí a do našeho světa nijak nezasahuje, protože nás přesahuje a my ho nechápeme. Palouš říká, že Descartovská evidence „*myslím, tedy jsem*“ (*cogito ergo sum*) je zároveň evidencí Boha<sup>155</sup>. Ale vždyť takový výklad přímo protiče lidské *přirozenosti*, jak

---

<sup>153</sup> PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*, s. 54–55.

<sup>154</sup> Tamtéž.

<sup>155</sup> Tamtéž, s. 55.



jsme ji dosud vyložili. Proto Palouš dodává: „*avšak nikoli cogito, ergo sum, nýbrž jsem, protože volím a odpovídám za svou volbu*“<sup>156</sup>.

Palouš nechce pošetile zavrhnout novověké myšlení, jenž zapomenulo na *Boží svět*. Nadšená doba jeho počátku přinesla metodologii vědy (Descartes<sup>157</sup>, Bacon<sup>158</sup> aj.) a mnoho vynálezů. Nelze ovšem nepřipomenout, že „technickým“ způsobem mnoho věcí neuvidíme (krásno, spravedlnost, etiku a další). Palouš chce rozvinout jinou metodiku, totiž takovou, která spočívá v asociaci prostřednictvím kontaktu člověka s realitou – metodiku aktivní receptivity, kde nejde o odtaziť a chladný užitek, ale o užitek, který dělá z přírody mravní učitelku. Smysly spojují člověka s přirozeným světem, tj. nejsou pouhým dodavatelem dat, ale branou, kterou k nám přichází skutečnost sama<sup>159</sup>.

Chceme tedy pouze upozornit na zásadní nedostatek novověkého myšlení, jenž se přinejmenším týká výchovy. Palouš píše: „*novověké ‚zapomenutí‘ mělo (či lépe – může mít) i svůj dobrý smysl: vždyť bylo jakýmsi uskromněním, rezignací na spekulativní fantazírování, které se v oddanosti kontemplaci příliš zabořilo do konstruování nakonec z velké části suverénně lidského*“<sup>160</sup>.

Dodává však: „*vždyť povaha věcí je příbuzná povaze duše: proto mohou věci duši vychovávat*“<sup>161</sup>. Na jiném místě píše: „*každé jsoucnó má ve své pravé podobě tento*

---

<sup>156</sup> PALOUŠ, R. *Heretická škola*, s. 37.

<sup>157</sup> DESCARTES, R. Část třetí [Pravidla morálky]. In: DESCARTES, R. *Rozprava o metodě*. Praha: Oikoymenh, 2016, s. 22-25: Descartes při svém uvažování činí východiskem metodu skepse, kde stanovuje čtyři pravidla, jak dojít k pravdivému poznání. Srov. DESCARTES, R. *Rozprava o metodě*, s. 16: „*pokud jde o všechny názory (nauky - pozn. autora), které jsem až dosud přijal, došel jsem k přesvědčení, že nemohu udělat nic lepšího, než je jednou provždy odvrhnout a poté nahradit buď lepšími, nebo týmiž, až je uvedu v soulad s rozumem (užívaje měřítko zralého rozumu – pozn. autora)*“.

<sup>158</sup> PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*, s. 46: Bacon hledal takový nástroj-organon. Stejně účinnou metodu hledal i Komenský, kterou - zajisté nikoli bez jeho vlivu – vynalezl. Stala se jí synkritická metoda, jenž ani jednomu není spekulativním pojednáváním o skutečnosti a kontemplativní činností, ale je především návodem k lidské aktivitě, jak si v životě správně počínat, jak pracovat a jednat s lidmi i věcmi.

<sup>159</sup> PALOUŠ, R. *Ars docendi*. Praha: Karolinum, 2004, s. 28-31.

<sup>160</sup> PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*, s. 28.

<sup>161</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 90.

*existenciální, tj. vy-stupující, sebepřekonávající úděl*<sup>162</sup>. V takovém pojetí „už nedominuje objekt, ani subjekt – obojí se ovlivňuje, jedno inspiruje druhé“<sup>163</sup>.

## 5.2 Moderní konverze

Palouš pokračuje, že moderní člověk se nemůže vymanit z rozdělení světa na subjekt a objekt. Říká, že stále hledá racionální důvody, díky kterým by mohl „vylepšit“ svou identitu osobnosti a svůj duševní obsah vyměnit za druhý. Říká dále, že tuto výměnu označuje jako konverzi. Pokud totiž sám sebe považuje za soubor postojů myslí, citů a volných postojů, samozřejmě předpokládá, že svou duši může vyměnit. A Palouš dodává, že důvodem je to, že dle moderního člověka je garantem identity před a po konverzi paměť. Jak by však mohla, když Palouš již naznačoval, že paměť je určována konverzní situací<sup>164</sup>.

Palouš pokračuje: změna smýšlení (intelektu) v moderním smyslu, totiž ta, která opomíjí zbytek člověka, je podmíněna moderně pojatou racionalitou. Člověk, vzdělávaný moderním způsobem, může svou důvěru obrátit jinam, avšak na základě vědomého rozhodnutí. To, co „objektivně“ věděl, zavrhl, protože se mu dostalo nových a „lepší“ poznatků. Racionalitu moderního typu nahradil jinou racionalitou moderního typu. Konverze však není něčím, čím člověk disponuje a když se rozhodne, může ji „použít“, nemůže u ní naplánovat postup. A pokud dle Palouše moderní člověk věří s nezlomnou jistotou jen svému rozumu, nahlíží stejně i na náboženství. Totiž jako na soubor hodnot a norem, díky čemuž ho moderní člověk mnohdy považuje za pověru a bláznovství<sup>165</sup>. Dodejme tedy, že ať se moderní člověk spoléhá jen na svůj rozum nebo jen na „moderní víru“, často ho tyto cesty zavedou k fundamentalismu nebo fanatismu. Pokud totiž racionalita moderního typu není obohacována duchovními impulzy a obráceně, stává se velmi nebezpečnou. Proto se filosofie a „pravé“ náboženství musí doplňovat.

Palouš ve svých textech tuto nezlomnou víru v rozum často velmi důvěryhodně vyvrací, jak se pokoušíme ostatně i zde v práci. Zde jsme si pro ilustraci vybrali Paloušovu citaci z díla Franze Kafky: „*správné pochopení a neporozumění téže věci se navzájem úplně nevylučují*“<sup>166</sup>.

---

<sup>162</sup> PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*, s. 51.

<sup>163</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 24.

<sup>164</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 134.

<sup>165</sup> Tamtéž, s. 134–138.

<sup>166</sup> Tamtéž, s. 142.

Dodejme jen, že víra tu není od toho, aby dala člověku jistoty a cítil se díky nim “mocně“, ale aby ho naučila žít a naučila žít s tajemstvím.

V Paloušových ilustracích se přeci obě konverze vyznačovaly ztrátou osobních jistot a důvěry v dosavadní myšlení, v samostatné počinání, a následnou bezmocí. Konverze však nekončí a nekončila u „našich“ konvertitů v bezmoci. Palouš říká, že první fází konverze je odvrát k bezmoci. Tato bezmoc je pro konvertitu ale šancí, protože v bezmoci je sice zoufalství, on však v něm vidí beze-smyslnost života, totiž svou špatnost a marnivost<sup>167</sup>.

Palouš dodává, že následuje přívrat k *autenticitě*<sup>168</sup> člověka, kdy dá všanc své nabyté vědění ve prospěch „mé“ poctivosti, „mé“ opravdovosti a „mé“ odpovědnosti. Tato autenticita dle Palouše však neznačí pouhou originalitu životní pouti, nýbrž vztah mezi tím, čím člověk je a jeho svobodou jako odpovědí. Odvrát k bezmoci předpokládá přeci rozcházení a ztrátu, přívrat naopak nalezení a smysl veškerého předchozího i současného usilování. Nejde o žádnou výměnu, v moderní konverzi chybí osobní účast a životní drama, které se ukázalo tak důležité při pravé konverzi<sup>169</sup>.

Proto Palouš konverzi nechce nazývat výlučně křesťanskou. I když Palouš náboženství nerozumí tak, jak ho chápe moderní člověk, totiž jako soubor předpisů chování, přece jen náboženství navozuje modernímu člověku představu ideologie. Proto zdůrazňuje, že uvěření náboženství v „našem“ kontextu znamená odevzdání se do sokratovského hledání, do moci pravdy – to pravé hledání<sup>170</sup>.

Dozvěděli jsme se, že dle Palouše moderní člověk nechce věřit, tedy chce věřit v „nic“. Avšak Palouš poté říká, že moderní člověk přece jen věří, totiž věří svému rozumu. To je dle Palouše paradox, který by mohl být počátkem jeho pravé konverze. Říká, že díky víře v rozum nevěřit v „nic“ lze, což znamená propadnout nicotě, nihilismu. To znamená odvrát, který jsme spatřili u každého ze zmíněných konvertitů. Takový odvrát je počátkem pravé konverze, totiž poznání nedostatečnosti lidského vědění a jistot. Až toto lze označit jako přechod od víry

---

<sup>167</sup> Tamtéž.

<sup>168</sup> O tomto pojmu více níže.

<sup>169</sup> Tamtéž, s. 136–138.

<sup>170</sup> Tamtéž, s. 143.

k nevíře, až tento přechod totiž značí to pravé lidské drama. Tato nicota dle Palouše otevírala u „našich“ konvertitů možnost pro příchod nového naplnění<sup>171</sup>.

Palouš zakončuje, že člověk přeci není suverénem, nemá veškerou moc ve svém rozumu; to jsme v práci již několikrát zmínili. Palouš říká, že člověk patří k druhým a jako suverénovi mu přísluší, aby konvertoval, protože jako autokrat je padlou bytostí<sup>172</sup>.

### 5.3 Transcendentální účetnictví

Moderní člověk má za konverzi přechod od víry k víře nebo nevíře, za výměnu duševních obsahů na základě vědomého rozhodnutí. Přestože tedy moderní člověk nechce věřit v Boha, on v něj přeci jen věří, protože věří v sám sebou (svým rozumem) relativizované dobro, totiž věří v něj jako konkrétně životní vztah k němu. Toto dobro (a Boha) si pochopitelně chce vysvětlit rozumově, následkem čehož si však velmi deformuje svůj „životně konkrétní vztah k životu“ – pojem Boha i Dobra<sup>173</sup>.

V takové víře Palouš s Patočkou viděli velikou hrozbu, protože každý člověk své skutky přepočítává na své blaho. Tuto antropocentrickou kalkulaci nazvali nazývali *transcendentálním účetnictvím*, které Palouš charakterizuje takto: pro moderního člověka jsou skutky, které považuje za dobré, jakousi investicí, kterou jako věřitel vloží do svého života. Jsou zvětšeny ve zboží a všechno má svůj účel vzhledem k Bohu, od kterého za tyto své „spravedlivé“ (míněno obchodně korektní jednání) skutky něco očekává – chce společenské uznání ještě za života, nejlépe hned. Moderní člověk si neuvědomuje, že i on sám je takto zbožím, které v konkurenci schraňuje pro svého Boha. V moderním věku je člověk za materiální zabezpečení ochoten zaplatit celou svou duší. Tak počítáme své skutky na své blaho, chceme být majiteli svých osudů, chceme disponovat, mít k dispozici to, co je pro nás nejlepší a nejvhodnější – „mít“ štěstí, „mít“ úspěch, „mít“ pravdu, „mít“ spravedlnost<sup>174</sup>.

---

<sup>171</sup> Tamtéž, s. 138–139.

<sup>172</sup> Tamtéž, s. 145.

<sup>173</sup> Totiž prakticky se ve společnosti relativně často shodneme na tom, co je zlé (např. krádež). Avšak když jde o žití a my se máme projevovat jako lidské bytosti, máme často každý jinou představu o dobru a zlu – každému nám to jde lépe nebo hůře. Máme totiž každý svůj rozum, kterému důvěřujeme. Znovu se tedy hlásí chladné a vědecké poznání jakožto výkon hlavou a vřelé poznání jakožto výkon vůle a činu.

<sup>174</sup> PALOUSH, R. *Čas výchovy*, s. 139, 158.

Dodejme však, že tento moderní „stav“ neříká jen, že člověk se utápí ve *falešném egocentrismu*<sup>175</sup>, tedy bez vazby k druhému. Předpokládá také, že lidé nemají představu o tom, co je Dobré a co Zlé. Vše, co dělají se snaží činit tak, jako by to měla být jejich vstupenka do nebe či do pekla – u všeho co dělají, počítají s praktickou úspěšností. Takové moderní pojetí je nejen nedůstojné lidské bytosti, ale přímo pro ni urážlivé. Protože dle takového pojetí by si měla svou poctivost, svědomitost, odpovědnost apod. podržet jen zásluhou odměny nebo trestu.

Mementem nám jsou v této souvislosti Platónova slova ze začátku práce: „*spravedlivý tedy jest šťasten, nespravedlivý nešťasten. (...) Avšak býti nešťasten není užitečné, nýbrž býti šťasten*“<sup>176</sup>. Pokud je člověk ctnostný, jak jsme vyložili výše, je přeci konsekventní, že se cítí dobře, že se svět cítí dobře.

---

<sup>175</sup> PALOUSH, R. *K filosofii výchovy*, s. 91: Palouš plody této antropocentrické kalkulace nazval falešným egocentrismem: „*výchova je svým originálním určením osvobozováním z pout pokleslé ustaranosti, falešného egocentrismu*“.

<sup>176</sup> PLATÓN. *Ústava*, s. 77–78.

## 6 Moderní přeměna scholé ve školu

Čtenář v této kapitole nalezne pouze parafráze profesora Palouše, protože naznačený moderní vývoj popisuje výstižně v *Čase výchovy*. Stejnému tématu se věnuje také například ve svém habilitačním spise *Škola moderního věku*, kde také činí podrobnou analýzu moderních učebnic, která je v této kapitole též naznačena.

Za dominanci novověké duchovní tradice Palouš považuje období od průmyslové revoluce 19. století, která se mimo jiné vyznačovala proměnou chápání přírodních věd. V 19. století byl uznán význam přírodovědy pro výrobní praxi a lidé si ještě stále vystačili se zkušenostmi, vědomostmi, návyky a dovednostmi, které přejali nebo se naučili sami nebo jeden od druhého. Nebylo potřeba analyzovat technické procesy (např. vodní kolo nebo větrný mlýn). Ke konci století byl však prakticky nemožný její další vývoj bez úzkého sepětí s moderní vědou, protože člověk chtěl své úspěchy doložit ještě větší „úspěšností“, proto začíná analyzovat technické procesy, které vedou k exploataci světa a suverénnímu postavení člověka; už není „pouhým“ spoluúčastníkem, ale pánem. Co dle Palouše charakterizuje tuto přírodovědnou koncepci, ve které i škola ztrácí své nedělní určení a stává se institucí, kterou musí povinně projít každý, aby mohl obstát v obstaravatelské konkurenci<sup>177</sup>?

Ve svých technických analýzách se přírodovědné myšlení od světa distancuje a jako takové modernímu člověku umožňuje koncipovat svět jako objekt. Tato koncepce světa má svůj původ v karteziánském myšlení (viz. *subjekt–objektový rozvrh*), které chce výpověď o skutečnosti co nejvíce zúžit; přirozenou mnohost všeho, co se nám ve své jedinečnosti ukazuje, chce redukovat a ovládnout měřením, vážením apod. Není věděním „o sobě“ nebo dokonce *péčí o duši*, je účinným věděním. Přírodovědec se po přírodě ptá tak, aby dosáhl co nejdříve svého záměru, aby se co nejdříve začlenil do všednodenního obstarávání. Člověk vládne, přírodu pojímá jako praktickou<sup>178</sup>.

Dle tohoto přírodovědného myšlení se začaly koncipovat i učebnice, které svou podobu získávaly v závislosti na historickém průběhu vývoje školského systému. Ten se vyvíjel od Felbigerových osvícenských reforem konce 18. století až ke školskému zákonu z roku 1869, který dal všem vzdělávacím stupňům organizační podobu, jakou známe dnes<sup>179</sup>.

---

<sup>177</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 82–83.

<sup>178</sup> Tamtéž, s. 83–84.

<sup>179</sup> Tamtéž, s. 85.

V počátcích tohoto vývoje si škola stále podržovala ono nedělní určení, protože výuka úzce souvisela s osvícenskými ideály a nezbytnost vzdělávání pro práci a výrobu nebyla prakticky pocíťována. V učebnicích jsme nacházeli různá mravní ponaučení<sup>180</sup>. Příroda byla mravní učitelkou, příkladem dobrého a zlého a působení prozřetelnosti. Tyto příklady měly význam symbolický a morální. Byly popudem pro lidské konání: jak je dobré se vzdělávat (i příroda dává zdravé plody, když je o ni dobře postaráno), jak je dobré jít včas večer spát (i příroda v zimě odpočívá) apod. Takové učivo tvoří z lidské přirozenosti a je součástí jakési mravouky než samostatným předmětem, jehož zvládnutí uschopní člověka disponovat tím, s čím se setkává<sup>181</sup>.

V první polovině 19. století se objevují učebnice, které postrádají tuto symboličnost. Poskytují distancovaný přehled a pohled na objektivní skutečnosti. Příroda je pojímána jako něco před zraky žáků předkládaného, co lze analyzovat. Nyní její příklad není morálně názorný, nýbrž jevově reprezentativní – musí osvětlit jevy, které reprezentuje. Přírodovědná výuka se stává (samostatným) předmětem a postupem času dokonce vznikají i jednotlivé přírodovědné předměty<sup>182</sup>.

Ve druhé polovině 19. století dominují v jednotlivých přírodovědných předmětech tři složky: za prvé deskriptivní popis vzhledu, vlastností a chování přírodních objektů. Poté poukazy k praktickému použití a technické údaje; dříve se takové věci lidé dovídali pomocí vlastní zkušenosti, takže morální orientace modernímu člověku zásadně chybí. A následně vědecké pojmy, které mají tvořit racionální pouto mezi poznatky<sup>183</sup>.

Právě na třetí a poslední složce lze pozorovat veškerý vývoj přírodovědného učiva až podnes. Počet nových pojmů roste a člověk začíná stále více svět pozorovat s chladným odstupem. Tato pojmová výstavba jednotlivých věd se stane ve 20. století základem učiva<sup>184</sup>.

---

<sup>180</sup> PALOUŠ, R. *Ars docendi*, s. 27–28: toto pro Komenského znamenal pojem pansofie – vševědění. Pro něj neexistuje dichotomie člověka na vědění a činnost, k níž je kromě vůle zapotřebí i vědění. Vědění o světě ještě není odděleno od mravouky. Takové vědění zároveň skýtá člověku směrnicí pro jeho činnost, nikoli až autonomní lidská vůle/libovůle. Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 30: pravé vědění zde nabízí vždy pokyn pro správné jednání.

<sup>181</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 85.

<sup>182</sup> Tamtéž, s. 85–86.

<sup>183</sup> Tamtéž, s. 86.

<sup>184</sup> Tamtéž, s. 87.

Věda však sama postupně naráží na meze své povýšenecké distance, které paradoxně poznala tím, že podržovala jí vlastní povýšenecký odstup od přírody<sup>185</sup>. Ve druhé polovině 20. století se začal klást stále větší důraz na souvislosti (faktů, jevů, věcí), na základní struktury, na všeobecné zákonitosti a ve spolupráci s odborníky začaly vznikat zcela nové učebnice. Nicméně řešení zmíněné nerefléktované pozice se pojalo v duchu moderní vědy a zmíněný důraz se kladl na strukturální změny osnov; znalosti žáků tak zůstanou stále stejně povrchně fundamentální. Vědomosti jsou stále stejně uzpůsobeny k technickým aplikacím a užití v pozdějších situacích, ve škole – a to především – v životní praxi<sup>186</sup>.

Stručně zde doplníme výklad v předchozím odstavci podnětem k zamyšlení: pokud ve školách vyučují lidé z praxe a přinejmenším tuší, kolik se v jedné hodině zvládne probrat učiva, jaké množství poznatků jsou žáci při své mentální vyspělosti schopni pojmout, jaké poznatky jsou vzhledem k jejich mentální vyspělosti zásadní apod., není žádoucí, aby se na tvorbě osnov a struktur podíleli i samotní učitelé nebo alespoň lidé z praxe než jen samotní odborníci?

Závěrem tedy Palouš dodává, že moderní škola už není „nedělní“; je to její pravý opak, o čemž svědčí i její rozdělení na školu (=zanepřázdnění) a prázdniny (=scholé; čes. škola)<sup>187</sup>.

---

<sup>185</sup> Palouš povědomí této nerefléktované pozice naznačoval na začátku práce znovuobjevovaným ontologickým nárokem „být lépe nebo hůře“.

<sup>186</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 89.

<sup>187</sup> Tamtéž, s. 88.



## 7 „Praktické“<sup>188</sup> a partikulární vzdělávání

Proto Palouš mohl v mnoha svých textech psát (*K filosofii výchovy*<sup>189</sup> aj.), že školství v průběhu 19. a 20. století nabývalo „praktičtější“, pragmatictější a partikulární podoby. Zároveň přiznává, že snad každá teorie výchovy proklamuje postihnutí celého člověka a jeho výchovy k lidské podstatě. Ať se týká mládí (pedagogika), dospělého věku (andragogika) nebo stáří (gerontagogika)<sup>190</sup>. Díky pragmatickým tlakům dnešní doby se však požadavek výchovy k lidské podstatě přestává vidět tak naléhavě. Do popředí se čím dál více dostávají počiny na objednávku „společenské praxe“, její partikularity.

Díky technickým aplikacím a tvrdé racionalitě humanitní disciplíny ustoupily přírodním vědám, protože na člověku<sup>191</sup> zkrátka nelze nic zvážit, změřit apod. Vzdělání a

---

<sup>188</sup> PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*, s. 131: Palouš píše, že naše doba akcentuje především praktické cíle, s čímž nemůžeme nesouhlasit. Palouš se však táže: co je to praktické? Dle Palouše se nejednou se ukázalo, že v přírodních vědách se vyplatí vzdělávat spíše abstraktně teoreticky než úzce prakticky. Takto redukováná výchova se bohužel nikdy neuskuteční. Zbydou obecné principy vědění, obecné mravní normy a obecné životní postoje bez živého „masa“. To skutečné, jenž naplňuje realitu našich životů mizí. Jak by pak výchova dostála svému smyslu? Odkud kam by vyváděla?

<sup>189</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 112: Palouš píše, že všeobecně povinný školský systém zavedený v 19. století v průmyslově rozvinutých zemích se ve svých předmětech zaměřil na rozvoj vědy. Humanistické pojetí klasických gymnázií ustoupilo koncepci zaměřené na přírodovědné obory a matematiku. Vzdělání od základního po vysokoškolské je považováno pouze za přípravu na profesi. Škola přestala být původním vyváděním do života, ale naopak upoutává nové generace znovu do jeskyně.

<sup>190</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 219: pedagogika je v moderním voluntaristickém pojetí pojímána jako obratné zařizování, aby z vychovaného (dítěte) byl objekt, jenž vychovatel definuje jako cíl výchovného působení, namísto aby člověka pojímala jako cíl všeho snažení. Tato snaha je tím lépe proveditelná, pokud jde o dítě – vždyť ze své nedospělosti je snáze manipulovatelným objektem. Především andragogika však akcentuje partikulární cíle – zaměřuje se pouze na kvalifikaci pracovníků v měnlivém světě. Občas připomene, že jí jde o společenské a kulturní „vyžití“ lidí, tímto však jen deklaruje vazbu na modernitu a ztrátu celkové orientace. A vzdělávání starých v moderní době nenajdeme již nikde. Přitom právě jim života-běh nabízí vymanit se ze stereotypů života v moderní společnosti. Tváří v tvář blížící se smrti mohou zjevit techno-vědné civilizaci nejen problematičnost její, ale i svou. Mohou nahlédnout naprostou relativitu partikulárního lidského usilování. Srov. PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 91: „stáří nabízí pozoruhodně výchovný prostor: člověk již dospěl a prošel mnoha zkušenostmi, lákadla společenského vzestupu poodstoupila, otevírají se šance moudré distancovanosti“.

<sup>191</sup> Srov. MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha: Oikoymenh, 1996, s. 10: „jsme tedy vždy zapojeni a zapuštěni do dějinného řetězce porozumění výchově. Anebo je to snad tak, že výchova se nemění, pokud je člověk člověkem? Nenutí nás právě toto o výchově přemýšlet a ptát se na její povahu či místo v lidském životě, případně v naší dějinné chvíli?“

výchova se pojaly jako vybavení jedince konkurenceschopnými vlastnostmi dle společenské poptávky, aby člověka „narovnal“ do jednoho tvaru, místo aby ho připravila do reálného života. Palouš sice říká, že škola nemůže nebýt přípravou na zaměstnanecký život, nicméně dnešní škola rozumí na ten „svůj“; uvozovky naznačují, že přetrvává ona egocentrická motivace<sup>192</sup>, kterou jsme spatřili především v kapitole *transcendentální účetnictví*.

Musíme se tedy ptát: podstupuji námahu ve vzdělávání proto, abych mohl jednoho dne vydělávat peníze? Nebo snad abych se začlenil do takové společnosti<sup>193</sup>? Tak se nám dnes vnucují totalitní znaky uniformity a redukce, o kterých jsme se též zmínili.

Konstatujme tedy, že Palouš<sup>194</sup> si uvědomuje, že škola musí poskytovat „ovladačské vědění“ a být přípravou na zaměstnanecký život. V celé práci Palouš však přeci naznačoval, že pokud chce člověk žít v prosperující společnosti, účel školy nemůže spočívat v pouhé indoktrinaci a vybavování jinými zdatnostmi ve všednodenním obstarávání; její účel má být nedělní.

Palouš píše, že škola by měla v jedinci kromě nezbytné indoktrinace pěstovat vědecký postoj k životu, tedy také poskytovat „*partnerské povědomí soubytí s tím, v čem žije*“<sup>195</sup>. To dle Palouše mimo jiné znamená, že by neměla rozvíjet pouze vědomosti, dovednosti a návyky, ale zejména elán pokračovat. „*Znakem vzdělanosti není vzdělání jakožto vid dokonavý, nýbrž vzdělávání jakožto vid nedokonavý*“<sup>196</sup>.

Také proto se Palouš zamýšlí, proč dostává ve školní výchově větší prostor deduktivní racionalita než imaginace, obraznost. Říká, že moderní věda vnesla do života měření, experimentování, kalkul vypočítavosti a chladnou odtažitost. Umění nabízí abstraktní reflexi, imaginace spojuje rozum, vůli, cit, respekt a probouzí lásku, spojuje zjevené s tušeným.

---

<sup>192</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 34.

<sup>193</sup> Srov. Ex 23,2: „*Nepřidáš se k většině, páchá-li zlo*“.

<sup>194</sup> PALOUŠ, R. SVOBODOVÁ Z. *Homo Educanus. Filosofické základy teorie výchovy*, s. 19: „*dnes bychom se bez indoktrinace do konstrukcí výrobně účinné vědy nemohli ani uživit a obejít co do základních potřeb, to však neznamená, že na této cestě se lze shledat s tím, co ‚základní‘ potřeby nemohou poskytnout*“

<sup>195</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 35.

<sup>196</sup> Tamtéž, s. 36.

Vědecká a umělecká cesta nabízejí dvě izolované cesty kontaktu se světem. Dle Palouše by výchova měla vyřešit, jak tyto dvě cesty nepojímat jako konkurenční<sup>197</sup>.

---

<sup>197</sup> Tamtéž, s. 22-26.

## 8 „Horské“ vzdělávání jako scholé

Palouš proto připomíná kapitolu *Horská metafora*<sup>198</sup> ve svém textu *Heretická škola*. Chce jí poukázat na zmiňované lidské cíle, které se týkají *jeho* žití. A protože, jak bylo napsáno, tyto cíle jsou z lidské přizemnosti neodvoditelné, poukazuje slovem „horská“ na božskou instanci, ze které na něj míří tyto cíle – tedy shora dolů<sup>199</sup>, nikoli z lidské přizemnosti.

V kapitole je řeč o techno-vědné civilizaci, jak si na počátku novověku podrobuje svět, je nad vším lidským usilováním a získává podobu oné „božské superiority“<sup>200</sup>. Bylo naznačeno, že Palouš nechce pošetile odmítnout moderní užitečné vynálezy. Avšak my dodáváme, že pokud výchova je tím, oč na světě běží, a má být *nápravou věcí lidských*, řečeno s Komenským, pochopitelně Palouš poukazuje na herezi k antické *scholé*, namísto společenské účinnosti a „praktickému“ životu. Palouš se snaží poukázat na to, co se zapomnělo, totiž na výchovu a vzdělání, jenž může rozvíjet možnosti člověka, jeho *potenci*. Palouš v publikaci píše: „-vz je přece předponou vz-machu, vz-letu, vz-stupu! Toto vzdělání však nemá být pouhým poučováním, nýbrž vý-zvou k činu, tedy nejen čímsi jako chovem, nýbrž vý-chovou“<sup>201</sup>. Na jiném místě o „horském“ vzdělání píše: není to ten typ vzdělání, který by člověka utvrzoval či vyzbrojoval tituly, ale děje se tehdy, když je člověk odzbrojen a jeho nitro vystaveno okolní skutečnosti, taková „horská výchova“ hledá a staví lávky přes propasti (názorů, kultur, jazyků, porozumnění)<sup>202</sup>. A dodává: „vzdělání je čímsi víc, než nabytím osvědčení<sup>203</sup> o tom, že

---

<sup>198</sup> PALOUŠ, R. Horská metafora. In: *Heretická škola*, s. 9-11.

<sup>199</sup> Srov. PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*, s. 106: Palouš upřesňuje: je to pohled „odspodu“, z lidské, nikoli bohorovné pozice. Odtud je to přístup subordinovaný, přístup k platné, naprosto preordinované autoritě. Srov. Tamtéž. s. 122: člověk ve svém myšlení stojí před nadřazenou instancí, nýbrž „objektivně“ stojí ve své životní odpovědnosti, totiž v odpovídání, v té společné poradě partnerů nepodrobených žádné autoritě. Proto „lidská“ pozice je výrazem pro lidské bytí–na–světě jakožto bytí–pro–ostatní v srozumění či lépe v srozumívání, v souladu, v otevřenosti.

<sup>200</sup> PALOUŠ, R. *Heretická škola*, s. 9.

<sup>201</sup> Tamtéž, s. 10

<sup>202</sup> Tamtéž, s. 93-94.

<sup>203</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 35: Palouš píše, že taková deklarace vzdělání naznačuje, že takto pojaté „civilizační statky“ se dávkují člověku postupně – stupeň po stupni, hodinu po hodině. A navozuje tak mimoděk představu, že učivo je cosi přenosného, že zde běží o předávání poznatků a dovedností.

*frekventant absolvoval tu či onu úroveň školské vzdělanosti. Je přece usilováním, které vždy a znovu poukazuje výš. Jaké že je to ‚dělání‘, které nese předponu vz-“<sup>204</sup>?*

Stejnému problému se věnoval například i Patočka. Ptal se po důsledcích techno-vědné civilizace. Pokud je pro ni typická například aplikace poznatků, tázal se, zda užitek lidského vědění opravdu spočívá v pouhé aplikaci poznatků jakožto pozitivního předpokladu, v jejich technickém užití. Takové poznatky předpokládají subjektivní účel. Tomu slouží poznatky chemie, fyziky apod. a účel je ryze technický. Samozřejmě díky aplikacím nastávají tvořivé změny v něčem nám vnějším. Jejich následky však, např. takové, jaké v 19. století radikálně proměnily tvar světa, také pochopitelně působí na člověka. Člověk takto tvoří změny na něčem objektivním. Zároveň však nastala změna vnitřního člověka, protože byly vyraženy např. vzdálenosti ve světě, naopak byly zavedeny nevídané možnosti sblížení, které v digitální době nabývají hroživých důsledků. Patočka dále píše, že tyto výtky jsou nejen jím samotným adresovány i těm největším vymoženostem techniky právě po této lidské stránce. Nejhorší však je, že takové důsledky pozitivního vědění a jeho aplikací jsou bezděčné a nezamýšlené.<sup>205</sup>

Tak Patočka říká, že existují „užitky“ duševní, v nichž se člověku něco nového otevírá. Uvádí příklad: díky naznačené proměně se jeví pochopitelná výtka rodičů a žáků, totiž že „většinu školní výuky v životě neužijeme“. Přestože všichni víme, že tato námitka je nesmyslná (zejména ti, kdo vyučují na školách), tušíme také, že na ní je něco pravdy. Nikdo přeci nechce říci, že vše, čemu se škole vyučuje, je účelné. Patočka odpovídá takto: „žák nemá se ve škole naučit jistým prostředkům k určitým cílům, nýbrž má se naučit něco vyššího chtít“<sup>206</sup>.

A o tomto vědění píše: „ve filosofickém vědění se rozšiřuje život sám a získává nové obzory, získává sama sebe, zatímco v odborném (rozuměj dílčím, necelkovém) vědění zůstávají věděné a vědění odděleny, zůstávajíce tak dvěma věcmi, jež stojí proti sobě“<sup>207</sup>. Patočka dodává: člověk, který filosofuje, se zajímá o sebe sama, o své cíle, dovede o nich uvažovat a dávat na ně odpovědi, dovede skládat účty za sebe samého. Takový člověk dovede nejen

---

<sup>204</sup> Tamtéž, s. 35.

<sup>205</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši I.*, s. 366.

<sup>206</sup> Tamtéž, s. 366–367.

<sup>207</sup> Tamtéž, s. 369.

individuální cíle, nýbrž i takové, pro které žije společnost<sup>208</sup>. Dokáže je seřadit, definovat, a seřadit smysl společenského dění.<sup>209</sup>

Zakončeme kapitolu, že snad je tedy potřeba připomínat vzdělání a vědění, které není jen mocí, ale především vnímavostí, jenž se nezískává a nevyužívá, ale člověk mu svobodně odpovídá v naději, že *obstojí*.

## 8.2 Racionalita

Racionalita je ústředním pojmem teorie *pedagogické komunikace*, jež pochází z dílny německého komeniologa Klause Schallera. Palouš na ni významně navazuje ve svém textu *Totalismus a holismus*. V textu však poté navazuje svou teorií, která posunuje akcent *pedagogické komunikace* jiným směrem. Oba myslitelé se shodují, že zmíněná racionalita je zásadní pro pravé vzdělání. Proto dodejme, že následující tři podkapitoly nesou charakter pouze parafrázování Paloušových slov.

Nejprve však napišme, že Palouš a Schaller neusilují o „svou“ definici racionality. Její chápání totiž souvisí s proměnou myšlení, kterou svět prošel na začátku novověku (*res extensa a res cogitans*). Člověk se redukuje na novověkou racionalitu „řešení hlavou“; jako by emoce, obraznost, cit, vůle aj. byly překážkou v moderním vzdělávání. Pokud však chceme vzdělat člověka, nemůžeme vzdělávat jen rozum (který dnes umíme vzdělat téměř dokonale). Vždyť takové pojetí je ve společenském soužití často překážkou. Prostřednictvím emocí uchopujeme situaci a zahajujeme kognitivní procesy. Vyhodnocujeme pomocí emocí každý nový prožitek, každou novou informaci a zároveň s tím posilujeme či oslabujeme činnost, která právě probíhá. A vezmeme-li v úvahu, že emoce se z velké části konstruují na základě předchozích zkušeností, je více než potřebné, aby též byly vzdělávány. Mimo jiné také proto, že jejich vzdělávání by mohlo významně pomoci novověké racionalitě.

### 8.2.3 (Schallerova) racionalita

(Schallerova) racionalita netkví v jednostranném „řešení hlavou“, jak ji chápe novověk. Ona tkví v kooperaci, ve společné poradě (argumentaci) nad orientací při jednání a vzájemném poměřování – je záležitostí nejen kognitivní, ale i emocionální. Samozřejmě, že v takové

---

<sup>208</sup> Již jsme řekli, že pro Palouše bylo v této souvislosti nesmírně důležité jako člověk. Srov. ARISTOTELÉS, *Politika*. Praha: Petr Rezek, 1998, s. 287: také dle Aristotela jedině takto může člověk jednat jako svobodný, totiž tak, že jedná pouze pro sebe, pro přátele nebo pro ctnost, nikoli otrocky a nádenicky pro druhé.

<sup>209</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši I.*, s. 396.

komunikaci je třeba vykazování a zdůvodňování, ale zde se pojmem „racionální“ míní víc než jen prokazatelná a rozumná dohoda. Tato racionalita klade důraz především na vůli nalézt, „jak se to vlastně má“. Člověku se rozplynou autority a jistoty, které podržovaly dosavadní náhled na určitou věc a začne sám tázat, jak se to s tou či onou záležitostí „vlastně má“. Argumentační a intelektová převaha učitele se tak jeví velikým závazkem, aby sledoval výchovný nárok, tedy aby sledoval zásadu přiměřenosti a věc, která rozhovor započala – aby žákovi umožnil myslet! Tato samostatnost v myšlení zároveň znamená výzvu žákovo účasti v takové komunikaci. Učitel je poté svědkem jeho účasti a účasti dalších, teprve takto běží o vý-chovu<sup>210</sup>. „*Žáci jsou ovšem, i když neindoktrinováni, přece jen ,vedeni‘, totiž přivádění k bytostně lidskému jednání. Není tedy plánována ta či ona myšlenka, nýbrž je intendována racionální komunikace*“<sup>211</sup>.

Toto komunikativní společenství je dáno rovností účastníků v racionalitě, která se stává měřítkem komunikace. Toto „měřítko“ stimuluje představu, že neběží o jeden druh racionality, ke které se bychom se měli vztahovat, nýbrž že skrze toto „měřítko“ se k racionalitě vypracováváme. Ani poté však není racionalita garantována. V jejím kontextu nelze hovořit o jednom „rozumu“. K *ratii* se vztahujeme a společně poměřujeme reálné okolnosti. A tyto okolnosti (racionalitu) má přeci každá situace jině! Nicméně každá tato situace má pravidla (racionalitu) determinované společensko – historicky, ekonomicky, politicky, soukromě aj. Neběží tedy o nějakou vlastnost člověka, nýbrž zmíněné *ratio* je jakési hřiště, na kterém se společná hra racionality může rozehrát a vpravovat jedince do samostatného myšlení. Tato pravidla poté respektujeme jako racionální, avšak ona ještě negarantují racionalitu – musíme se poradit! Takto hledáme měřítko a pravidla, která v našem světě už jsou, a my pomocí jejich hledání rozvrhujeme své žití. Tato racionalita se tedy bytostně týká našeho žití, nedrží si chladný odstup, ale je společenskou praxí; tou pravou praxí, o kterou jde v této práci. Její úlohou je se orientovat na „všední den“<sup>212</sup>.

Racionální komunikace tedy nemá samosvojně vědět, ale uvolňovat od předpojatých vazeb a přivádět k vnímavé otevřenosti pro aktuální i budoucí situaci. Proto se brání perfektně naplánované aplikaci nebo výchovnému plánování, tedy toho, co z podstaty věci vyžaduje uvolnění. Uvažování v duchu racionální komunikace nelze navodit mechanickým vpravováním předpřipravených myšlenek. Cílem je uvolnit myšlení pro samostatnost a

---

<sup>210</sup> PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*, s. 116–117.

<sup>211</sup> Tamtéž, s. 118.

<sup>212</sup> Tamtéž, s. 117–118.

problematizování. Toto je výzva k přijetí lidské autenticity, která se samozřejmě někdy setká s odporem a nesouhlasem, ale účastníci jsou však stále podrobeni témuž hledání a tázání<sup>213</sup>.

#### 8.2.4 (Paloušova) racionalita

Palouš se nechce ubírat jiným směrem, říká však, že *pedagogika komunikace* se omezuje na lidskou poradu; je vězněna lidskou všednodenností, není otevřeností úplnou, ale je informovaností o vězení jako o místě uvěznění, nikoli o uvězněnosti. *Pedagogika komunikace* je pouze v lidské moci, přesto má být řešením „všelijakých lidských změteností a nedokonalostí“. Proto Palouš nechce „otevřenost“ a „naslouchání“ omezit pouze na lidskou oblast a racionalitu vyhradit lidem. V takovém kontextu je „otevřenost“ totiž nutné chápat jako „zvídavost“, jak se to s tím či oním vlastně má. A dle Palouše „otevřenost“ znamená „být otevřený pro“; pro naslouchání toho, co člověka jako člověka povolává, je výrazem přijetí společníků ve společenství světa a výrazem pokory<sup>214</sup>.

Nahlédnutí rozumnosti určitého tvrzení se přeci nemusí odehrávat v komunikaci samotné. Lidská porada sice může být popudem náhledu, ale není jeho nutnou konsekvencí. Náhled se často zrodí uprostřed porady, někdy o samotě, někdy při bdění, jindy v spánku, vždy však v duši člověka – „rozumnost je přeci velikým požadavkem na duševní činnost člověka“. Pro tento hlas „odjinud“ je třeba být otevřen, bez něho by byla jakákoli racionální komunikace nemožná. Je-li zmíněný hlas nezávislý na poradní argumentaci, neznamená to, že je iracionální; vždyť přináší rozumění, je náhledem, pochopením a srozuměním<sup>215</sup>.

Palouš proto zdůrazňuje jinou doménu racionality, totiž doménu „*agatologické rozumnosti tvořeného a stvořeného světa*“<sup>216</sup>, která chápe svět „*nejen deduktivně či induktivně, nýbrž též narativně*“<sup>217</sup>, protože celý svět je stvořen k racionálnímu dorozumívání a srozumění. Již jsme již napsali – „*ratio*“ je záležitostí nejen kognitivní, ale i emocionální. To znamená, že *ratio* nemůže být záležitostí jen sylogistické logiky, nýbrž je ukryto i v jiných druzích srozumění.

---

<sup>213</sup> Tamtéž, s. 118.

<sup>214</sup> Tamtéž.

<sup>215</sup> Tamtéž, s. 119.

<sup>216</sup> Tamtéž.

<sup>217</sup> Tamtéž, s. 124.



### 8.2.5 Narativní metoda aneb učení (se) příběhem

Dle Palouše je vedle dialogické cesty i cesta jiná – cesta vyprávění příběhů<sup>218</sup> prostřednictvím mýtu, podobenství nebo pohádky má svou rozumnost, disponuje jakousi nabádavou a ozřejmující silou. Opouštíme oblast logických sylogismů a tušíme poselství. Vyprávění nechce uchvátit pravdu o světě; nechce pravdu uchopit do pojmů, aby se potom z nich vyvodily závěry. Chce otevírat přístupy, dává tušit, ale vstoupit musí každý sám<sup>219</sup>. Díky imaginaci<sup>220</sup> chce zpřítomnit vědomí reálného dění ve skutečnosti.

Proto i v monologickém projevu se lze setkat s autentickou účastí učitele i žáka. Je rozmluvou, kdy mu posluchači (žáci) neskáčou do řeči otázkami a stanovisky, ale jsou svědky své a jeho otevřenosti, svědky autentické účasti. Při takové výuce vychovatel nesděluje mechanicky informace, nýbrž on přináší, před-náší, poukazuje k tomu, co je úkolem pro vychovávaného a chovatele<sup>221</sup>.

Protože však vychovatelé byli a jsou nedokonalí a působí zejména jako zprostředkovatelé, neběží o poslušnost úkolu jakožto podrobenost, ale o autentickou účast. Jde o poslušnost výchově, k vzepjetí tomu, co je bez vyššího přispění nemožné<sup>222</sup>. „*Ani vypravěč, ani posluchač nejsou autory příběhu, negenerují ho*“<sup>223</sup>.

Vyprávět neznamená nezávazně fantazírovat, ale žádá si závaznost, totiž odpovědnost tomu, co hodlá vyjadřovat – „*splnění vypravěčova poslání*“<sup>224</sup>. Protože jsme však napsali, že vychovatel není a nebude dokonalý, není ani garantováno, že vypravěčův záměr, byť sebeupřímnější, je dokonalý, že pravdivě postihuje zobrazovaný děj skutečnosti. Též

---

<sup>218</sup> Srov. Tamtéž, s. 106: „*pohádky začínají významným upozorněním ‚bylo-nebylo‘, mířícím na zvláštní status sdělovaného: neber mě, čtenáři či posluchači, za slovo, nechtěj se pohybovat v evidencích, vejdi branou, oddělující neskrytost od skrytosti, a poddej se tomu, co sice nelze vykázat ‚more scientifico‘, co však lze přece jen nějak zakusit při tichém naslouchání*“.

<sup>219</sup> Tamtéž, s. 106, 120.

<sup>220</sup> Srov. PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 32: Palouš píše, že ona totiž má schopnost zpřítomnit nepřítomnou skutečnost, tedy cosi statického – květ, krajinu, podobu – nebo dynamického: děj!

<sup>221</sup> PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*, s. 107.

<sup>222</sup> Tamtéž, s. 107-108.

<sup>223</sup> PALOUŠ, R. *Heretická škola*, s. 47.

<sup>224</sup> Tamtéž, s. 32.

posluchačův zájem dopídit se vypravěčova poselství je mnohdy nedokonalý. Proto je třeba opatrné účasti a sdělované brát se skromnou rezervou, umístit ho do oblasti tušeného a znovu vyhledávaného. Tedy zbavit ho „*deduktivního diktátu a uvolnit prostor imaginaci*“<sup>225</sup>.

Palouš velmi snadno se pozná řečníka, který je spíše mluvkou a soustředí se na monolog upravený řečnickými efekty a okrášlenými výroky. Je vzdělaný v řečnění, ale v ostatním je nevzdělancem. Jeho praktická úspěšnost může vést a mnohdy vede nejen k neúspěchu vůči posluchačům pro jeho „falešnou dokonalost“, ale také k jeho svrchovanosti, díky které přestává být vnímavý k pokračujícímu odkrývání. Vždyť to, co uchopil, a to, čím manipuluje, je jen mrtvým reziduem odkrytí již minulého. Naopak silný a vzdělaný řečník se nebojí neupravené řeči, jenž je spíše nahodilá než efektivní. Neusiluje o líbivost, ale o to, aby na světlo světa přiváděl spravedlnost a uměřenost místo nespravedlnosti a neřízenosti<sup>226</sup>. Palouš v jiném textu dodává, že nelibovolná a k pravdě vázaná řeč se obrací k tomu, oč jde, má zájem o skutečnost<sup>227</sup>.

---

<sup>225</sup> Tamtéž, s. 33.

<sup>226</sup> PALOUSH, R. *Heretická škola*, s. 16.

<sup>227</sup> PALOUSH, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 32.

## 9 „Fundamentální“ vz – DĚLÁNÍ

Konstatujeme dle výše napsaného, že moderní věda vnesla do života chladnou racionalitu, která si od přírody a poznávaného předmětu drží odstup, jenž ho umožní změřit a zvážit. To moderní věda nazývá praktickým věděním. Díky této distanci se moderní člověk cítí být pánem nejen nad přírodou, totiž že o ní může vše vědět a „vytěžit“ z ní to nejlepší, nýbrž i nad těmi, kdo jsou méně „znalí“, „zkušení“, „dospělí“. Když však moderní člověk přichází do úzkého kontaktu s životem a přírodou, zjišťuje, že neví, jak se rozhodnout, aby „získal“ to nejlepší. Následně tak zjišťuje, že v kontaktu s chovancem mu chybí potřebné ctnosti, které by ho orientovali v kontaktu s životem svým, ale i s životem druhých.

My jsme se z dosud řečeného dozvěděli, že praktické vědění je vědění, které nás dokáže orientovat v životě a ve světě; naučí nás, jak zacházet s věcmi (i sám se sebou, protože i my jsme jsoucná), a tedy jak z nich (i ze mě samotného) dostat to nejlepší. Toto zacházení nás neuschopní pouze účelně jednat, ale má i morálně nabádající a poučný (názorný) význam, totiž takový, který jsme spatřili zejména v kapitole o *přirozenosti*.

A pokud takové nerozlišování mezi teorií a praxí vychází od člověka, nutí nás se ptát po správných, lepších a vhodných způsobech výchovy. Dítě není schopné výchovy samo od sebe, proto je potřebí jakéhosi „zkušenějšího“ vychovatele. Etymologicky je vychovatel *pedagog*, jak jsme již vyložili. V technickém věku to však přestala být pravda, proto v textu *K filosofii výchovy*<sup>228</sup> Palouš rozebírá ambivalentnost pojmu „pedagog“.

Palouš píše, že moderní konotace říká, že pedagog je odborník, který výchovný zájem zužuje na počáteční etapu života. Další praví, že pojem pedagog se dle etymologie má vztahovat k člověku z výchovné praxe, přičemž mnozí právě toto pojetí předpokládají. Je totiž běžné, že otec či matka předpokládají vychovatelskou kvalifikovanost a cítí se dotčeni, jsou-li označeni jako špatní vychovatelé. To však Palouš pokládá za omyl, doložený nespočtem příkladů! Ani pedagog–odborník dle Palouše není *eo ipso* skvělým vychovatelem, ale nemálo prostých matek a otců byli a jsou výtečnými vychovateli, aniž by studovali pedagogiku<sup>229</sup>.

Palouš totiž říká, že i když vychovatel není „odborně“ vzdělán, může být úspěšný<sup>230</sup>. Také je dle Palouše běžné, že „výsledky“ výchovy dětí v rodině, které jsou si věkem blízké,

---

<sup>228</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 17.

<sup>229</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 7.

<sup>230</sup> Tamtéž.

jsou vychovávány s touž láskou a v témže prostředí, jsou rozdílné. Jak je to možné? Výchova není výroba a vzdělání není mechanické vpravování předloh. Jde o *autentickou subjektivitu*, jde o *vztah* dvou subjektů, nikoli o předepsaný postup jako např. při strojové výrobě. Vychovatel musí brát v úvahu eventuální subjektivitu chovance, ale i svou<sup>231</sup>. Palouš tuto neustále hledanou a opravující snahu nazývá *paradoxalitou* výchovné a výukové aktivity<sup>232</sup>.

Kdo je tedy pedagog dle Palouše? Pokud sociolog je ten, kdo zkoumá společnost, psycholog ten, kdo se věnuje duševním jevům, potom úkolem pedagoga je nepochybně bádání týkající se výchovné skutečnosti<sup>233</sup>. Palouš se tedy přizpůsobuje zvyklostem a přisuzuje tento pojem vědě jako „teorii výchovy“, nikoli však jako ekvivalent ke sloům vychovatel a výchovný. Naznačuje tak problematičnost, jež se týká vymezení a oddělení výchovy jako „teorie výchovy“ a „vychovatelství“. Proto Paloušovy nejde o ped-agogiku, andr-agogiku nebo geront-agogiku, tedy nějakou speciální vědu, nýbrž o „*teorii výchovy vůbec*“ (*agogiku*)<sup>234</sup>, jež je především *péčí o duši*. Ona nemíří pouze na chovancovo mládí (pedagogika), nebo na dospělost (andragogika), nebo na stáří (gerontagogika), nýbrž je v základu všech těchto tří pojmů a chce působit jako celek.

Palouš dodává, že *agogika* se tedy může svým předmětem zabývat pouze teoreticky, avšak ve dvou rovinách: může zkoumat samotné základy a bytostné určení výchovy, nebo se starat o konkrétní podobu výchovných cílů. Ve druhém případě lze užít adjektiv „aplikovaná“ a „technologicky“ zaměřená na společenskou praxi a běžné cíle a prostředky vzdělávání a výchovy. V prvním případě jde o teoretickou, ale prakticky orientovanou<sup>235</sup> výchovu „o sobě“,

---

<sup>231</sup> Neexistuje tedy něco jako „stejně prostředí“ a „tatáž láska“ pro chovance. Nejprve je tu vztah dvou subjektů.

<sup>232</sup> PALOUŠ, R. SVOBODOVÁ Z. *Homo Educamus. Filosofické základy teorie výchovy*, s. 27.

<sup>233</sup> PALOUŠ, R. Pedagogika a pedagogové – Janu Sokolovi k sedmdesátým narozeninám. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. Praha: UK, 2006, s. 109 [cit. 2023-04-30]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1575>: „*výchova je přece pradávnu životní realitou, takže je nepochybně zapotřebí ji teoreticky zkoumat. Vždyť naše životní počínání se děje uprostřed živé skutečnosti*“.

<sup>234</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 17: Palouš říká, že pojem pochází z řeckého slova *agogé*, jež znamená vedení, výchovu, kázeň, způsob života, ale i přepravu, odjezd. *Agón* znamená zápas, námahu, úsilí; *agein* je vésti, táhnouti.

<sup>235</sup> Srov. TRETĚRA, I. Masaryk jako univerzitní pedagog. In: MASARYK, T. G. *T.G.M. k učitelům a studentům*. Praha: Pedf UK, 1990, s. 15: „*kolik praktiků je skutečně nepraktických?! Dost, poněvadž nemají dostatek teoretického vzdělání. Skutečně vynikající praktikové nejsou bez teorie*“. (...) „*Zapomíná se, že metodě se každý*

kteřá hledá samotný smysl výchovy, tedy základy a směrnice, které vyplývají z bytostného určení výchovy, tedy lidství. Této podobě se Palouš chce věnovat.

Palouš neslučoval náhodně bytostné určení výchovy a lidství ve své teorii. Vnímavý čtenář souvislost jistě již poznal z dosud napsaného, nicméně Palouš v souvislosti se svou teorií dodává: vzhledem k jejímu celostnímu zaměření by bylo problémem ji chápat jako nějaký „obor“. Takové označení totiž navozuje představu pozitivistického třídění za vymezenou disciplínu. Stejně totiž jako se věda jistě nechce zbavit své vědeckosti, nemůžeme ji oddělit od „mateřského zdroje“; tzn. například stejně jako se ve 20. století od filosofické fakulty oddělily přírodní vědy nebo se od filosofie oddělila psycho-logie, log-ika, socio-logie, bio-logie apod., tak i zmíněné „-agogiky“ svým názvem upozorňují na oddělení od „mateřského zdroje“.

Aby Palouš zdůraznil opomíjený základ výchovy (lidství), připojuje ke své *agogice* adjektivum *fundamentální*. Výchova přeci není ničím jiným než tím, co dělal Sokrates. Jeho universální buditelství pramení z výchovného ideálu *paideia*<sup>236</sup>. Vždyť pokud je výchova obratem porozumění sobě samému, a tím porozuměním jsoucnu, pak se filosofie zabývá výchovou a pravá výchova filosofii<sup>237</sup>. Pokud tedy (Sokratova) praktická péče pro sebe reklamuje titul „výchova“, jde o činnost lidsky fundamentální, proto jde o *fundamentální agogiku*, o jejíž východiscích a hlediscích pojednává Palouš a chceme se o to pokusit v následujících kapitolách.

Proto zevrubné uvedení Paloušovy výchovné teorie. Dodejme, že ke slovu se znovu hlásí praktická *theoria* ze začátku práce. Bez této celistvosti je výchova dichotomií mezi praxí jakožto prostředku k vnějším cílům a teorií, která se úzce a s malým odstupem přimyká k praxi. Vždyť již Aristotelés připomínal, že „všechny dovednosti a umění vyžadují jistého předběžného vzdělání, ale i navykání, tedy zjevně ctnostného jednání“<sup>238</sup>.

---

*nejlépe naučí při práci. Především bych řekl, že celá pedagogika a didaktika stůně metodikou. Jak vidím, je to nemoc pedagogická“.* Tamtéž, s. 13: „osvojit si dobrou metodu znamená osvojit si vědu“.

<sup>236</sup> PALOUŠ, R. SVOBODOVÁ Z. *Homo Educanus. Filosofické základy teorie výchovy*, s. 20–21.

<sup>237</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 61.

<sup>238</sup> ARISTOTELÉS. *Politika*, s. 289.

Palouš i přes to chce vyzdvihnout souvislosti v didakticko-výchovné oblasti. V úvodu textu *ars docendi* (umění vyučovat) píše: „*tato práce je inspirována úsilím právě to výukově ‚drobné‘, to výchovně ‚přízemní‘ učinit tématem filosofie výchovy*“<sup>239</sup>.

---

<sup>239</sup> PALOUŠ, R. *Ars docendi*, s. 10.

## 10 Výchova a vzdělání jako vztah

*„Nyní to již není tajemná, preordinovaná instance, organizující výchovu jako obrat od časných obstarávek k podstatnému; není tu již ten, kdo se sám ‚pohybuje‘, obrací, nastupuje cestu; není tu ani božské určení výchovného pohybu. Jsou tu lidé, kteří vyučují a vychovávají, protože jsou naučení, znalí, zkušení, pověřeni funkcí vychovatele, učitele; jsou tu chovanci, kteří jsou ‚obráběni‘, a v tomto dlouhotrvajícím procesu si osvojují habitus občana moderního výrobního společenství; je tu sekulární cíl, soustava cílů a podcílů, jejichž celkovým určením je stále větší zdatnost ve všednodenních obstarávkách ‚praktického‘ života“<sup>240</sup>.*

Letmo rozvedme výše uvedenou citaci: moderní vzdělávání se zúžilo na počáteční etapu života. Větší problém však je, že v této etapě již neběží o výchovu a vzdělání, ale o „vpravení“ co nejvíce poznatků do hlavy chovance. A pokud je moderní vzdělávání takto pojato (jako počáteční etapa) a stane se pouze přípravou na zaměstnanecký život, samozřejmě se „vpravení“ musí stihnout za co nejkratší dobu; a jsou-li poznatky všechno, čemu se v takové škole vyučuje, musí též v takové škole působit vychovatelé, kteří mají neomylnou pravdu o zmíněných poznatcích. To moderní doba zajistí tak, že poskytne odpovídající kvalifikaci nejen o nich, ale i o „uschopnění“ tyto poznatky efektivně „vpravit“ do chovance. Přitom zmíněná kvalifikace je stejná kvalifikace, jakou měli vychovatelé zmíněných vychovatelů. Vyprávěli jim o zmiňovaném vzdělání úplně stejně jako nám vyprávějí naši vychovatelé. O vzdělání nelze pouze přímo a bezděčně mluvit, nýbrž musí se tušit, ale především žít. K životu (a výchově) nelze kvalifikovat, ale vz-DĚLAT<sup>241</sup>.

---

<sup>240</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 88.

<sup>241</sup> Srov. KÁDNER, O. Masarykovy názory pedagogické (k jubileu jeho sedmdesátin). In: MASARYK, T. G. *T.G.M. k učitelům a studentům*. Praha: Pedf UK, 1990, s. 26-27: „*vědění, jehož v životě nelze užít, činí člověka fantastickým, nutí k pošetilému hloubání, tvoří neukojitelné potřeby, odnímá chuť k užitečné práci a vede nakonec k omrzelosti života. To způsobuje přetížení mládeže, nervositu, ba psychosy a sebevraždy. Moderní škola je příliš rozumová a zapomíná na cit a vůli, že vyučování je jen dočasné a episodické (nestará se o dítě před 6. ani po 14. roce). Škola svým plánem učebním a svou organizací nevyhovuje změněným potřebám sociálního života, takže vzniká hluboký rozpor školy a života*“. Takto dle Masaryka vzniká veliký pedagogický problém individuální a sociální. Sám Masaryk o sobě říkal, že je demokrat a individualista v životě i metafyzicky. Řídil se heslem „já pán, ty pán“. Být si pánem předpokládá svobodu a kázeň, proto o sobě také říkal, že není dobrým pedagogem. Své studenty „nevodil“, ale učil je opravdovosti a autonomii v myšlení. Celý život vychovával především sama sebe, věřil že každá duše je svá, samostatná a svéprávná. Proto také říkal, že vzdělání má být individualizováno, výchova socializována. Socializací pohlíží na význam napodobení, zvyku, sugesce. Jmenovitě zdůrazňuje poměr žáka k učiteli, jenž má býti přátelský a vzájemně poctivý.

Proto Palouš ve svém díle promýšlí vztah žáka a učitele, jenž ve výchovném působení považuje za zásadní. Pokud se totiž dle moderního pojetí učitel pokouší ty, kteří mu byli svěřeni do výchovy, formovat jako předmět (lat. *objekt*) do dnešního světa, dojde ke konfliktu<sup>242</sup>, kdy vychovatel podlehl svodům techniky.

---

<sup>242</sup> Srov. MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*, s. 18–19: důsledky těchto konfliktů nespočívají jen ve sociálně strukturních problémech, ale přinejmenším také ukazují na konflikty mezi vychovávajícími a vychovávanými, či např. neurotické obtíže spojené s výchovou, s podrobováním se určitému úzu, jenž je doprovázený lhostejností a odporem vůči takto proměněné výchově, následně se vyžadují zdlouhavé psychoterapie. A přihlédneme-li k rozšiřujícím se psychickým nemocem a závislostem, je otázkou, zda s proměnou rozvrhu světa na počátku novověku (*res cogitans* a *res extensa*), jejímž důsledkem je novověká vědo–technika na jedné a zvláštní „rozkolísanost“ lidského sebe–porozumění na druhé straně, která na konci minulého století dostala jméno nihilismus a na konci tohoto století postmoderní situace, se neztratilo něco podstatného z lidského života vůbec a z výchovy v lidství zvlášť.



## 11 Láska ve výchově

Palouš vidí problém právě ve výchově a vzdělání, které se proměňuje v technické zařizování. Klade proto velký důraz na pojem (křesťanské) lásky<sup>243</sup>, který spojuje s imaginací – důležitým pojítkem mezi lidskými dimenzemi. Nicméně z předešlého také plyne, že imaginace a jiné „prostředky“ jsou pouze důsledkem nastoupení výchovné cesty. Proto musíme napsat dále, že podmínkou výchovy dítěte je domov a rodina, jejich láska a vědomí přijetí. Vlastně nejde o jednorázovou událost – láska a přijetí jsou podstatným momentem jakékoliv výchovy, jak již několikrát naznačil Palouš<sup>244</sup>, ale ve *Vševýchově* tak činil i Komenský, nebo ve svém díle též Patočka<sup>245</sup>. Dodejme tedy, že člověk ve zmíněné lásce přijímá svět jako svůj domov, postupuje od neautentičnosti k autenticitě, přijímá svou svobodu a odpovědnost, v nichž je schopný ji nabídnout druhému/ým. Přijímá, že vzdáním se vlastního sebe-obstarávání, ve prospěch péče o obecné, se činnost zaměřená sama na sebe proměňuje v péči o životní princip – *péči o duši*.

Proto Palouš<sup>246</sup> klade důraz na pojem lásky ve výchově, která do takového přijetí uvádí. Konstatujeme, že tato láska se „nevyučuje“ zmíněnou imaginací nebo něčím jiným; nejprve je tu ona láska, díky které je výchova možná.

---

<sup>243</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 25–26: Palouš píše, že jestliže jde o rehabilitaci přírody z reduktivní vlády chladné racionality, tak se v ryze filosofické podobě uplatňuje motiv lásky. „*Ne v pasivním obrázení a odrázení, ne v pochopení a uchopení! Je to jediné tam, kde jsme v lásce spolu, totiž v ní a sní, jsme s ní spojení imaginací. Je to zapomínaná imaginace, kterou musí mít výchova na paměti, protože právě ona je otevřena přirozené skutečnosti*“ (...) „*jakkoli tato láska subjektivizuje svět, nečiní to tak, že by subjekty separovala do jednotlivých monád. Imaginace spojuje rozum, cit, vůli, respekt, spojuje zjevené s tušeným*“.

<sup>244</sup> Pokud je výchova starostí o sebe sama, ale jejím hlavním úkolem je osvobodit se od falešného egocentrismu, samozřejmě Palouš poukazuje na výchovu jako na přípravu chovance k přijetí jedinečné odpovědnosti. Tento úkol se však netýká jen chovancova mládí, ale celého života, jak Palouš psal ve své teorii a Komenský naznačil ve *Vševýchově*.

<sup>245</sup> PATOČKA J. *Fenomenologické spisy II*. Praha: OIKOYMENH 2009, s. 354: totéž říkal i Patočka, když chtěl ukázat možnosti lidského života v celku. Definoval tři pohyby lidské existence. Každý ukazuje možný způsob našeho jevení světa, ale i způsob našeho vztahování k němu. Odpovídají základním možnostem lidského života. O třetím a posledním „pohybu v pravdě“ píše: „*umožňuje vztah k věcem i lidem, k jsoucnům v předchozích dvou pohybech; protože v něm není předmětem nic již jsoucího, nýbrž naopak to, co se od jsoucího bytostně odlišuje a každé setkání umožňuje, možnost par excellence*“.

<sup>246</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 7: „*v rodičovství z pravidla pozitivně působí láska ke svému dítěti, ve vychovatelství jiného typu tato vychovatelsky významná podmínka je*

Do tohoto problému výstižně například i Jiří Michálek: pokud je dítě vychovááno v rodině s přízní a láskou, probouzí se v něm lidskost, rodiče mu otevřeli svá srdce, čímž mu otevřeli srdce pro tento svět. Takto jsme přijati do celku světa (nepřijati jsou „vychovávaní“ v psychiatrických zařízeních). V takovém způsobu výchovy jsme vychovávaní v rodině, ta pak předá dítě k výchově do školy, kde může být tato láskou otevřená niternost neakceptována<sup>247</sup>.

---

*podstatně méně garantována – a proto je nutno skutečnost výchovy a vzdělávání učinit předmětem zkoumání a ptát se, jaké cesty vedou na tomto poli spíše ke zdaru a jaké nikoli“.*

<sup>247</sup> Srov. MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*, s. 56–57.

## 12 Vztah učitele a žáka

Zmíněné konflikty mohou poukazovat na neschopnost vychovatele doznat takové lásky. Michálek píše, že takový vychovatel ztratil pedagogickou přednost vždy znovu promýšlet výchovné dění. Vzápětí se setká s odporem a lhostejností vychovávaných, což ho může vést k zamyšlení. Proto se vychovatel může a musí od svých žáků učit tomu, čemu je třeba učit, čemu je třeba vychovávat<sup>248</sup>. Palouš<sup>249</sup>, Rousseau<sup>250</sup>, Komenský<sup>251</sup>, Masaryk<sup>252</sup>, dokonce i Kristus<sup>253</sup>.

---

<sup>248</sup> Tamtéž.

<sup>249</sup> PALOUSH, R. *Čas výchovy*, s. 60: „existuje situace, kdy člověk ještě nebo už není nebo z jakéhosi svého habituálního určení zcela není pohlcován shonem běžného života a jeho rytmem. To je situace dětí a dospívajících, starců a lidí tzv. nepraktických, těch, kterým praktici říkají ‚naivní‘, ‚idealističtí‘, ‚nerealističtí‘. Tak mohlo být o Dostojevském ‚idiotovi‘, knížeti Mikyšinovi a Aljošovi Karamazovi napsáno, že jsou výborní ‚pedagogové‘; jsou vlastně dětmi.“ Srov. PALOUSH, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 144: „o mnohém nás mohou poučit ti, které jsme ještě civilizačně nezmrzčili ke své aktuální podobě – a to se týká nejen ‚primitivních‘, ‚netechnických‘, ‚nepokročilých‘ a ‚nepokrokových‘ civilizací, ale například i dětí: ‚vědí‘ víc, než jsou s to sdělit rozumnou řečí, zatímco my, vzdělání, víme zlomek toho, co namluvíme, a skutečně vidíme zlomek toho, nač patříme svýma očima“.

<sup>250</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování*. Praha: Dědictví Komenského, 1910, s. 26–27: „vychovatel dítěte má být mlád, a dokonce tak mlád, jak jen může býti člověk rozumný. Chtěl bych, aby byl sám dítětem, kdyby to bylo možno, aby mohl se státi druhem svého chovance a získati si jeho důvěry, bera podíl na jeho zábavách.“

<sup>251</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské v jazyce 21. století*. Praha: Poutníková četba, 2020, s. 15: „když nám je tedy Bůh dává a ustanovuje za učitelky, máme si jich s bázní vážit, podobně jako si obvykle vážíme dospělých učitelů.“ Tamtéž, s. 43: „toho všeho se nám starým, když chceme zacházet s dětmi, už nedostává (psychické i fyzické rovnosti přiměřené věku, dětského habituálního určení– pozn. autora) a tento nedostatek bývá na překážku. Ať tedy nikdo nepochybuje, že dítě dokáže dítěti zaostřit a nabrousit rozum lépe než kdokoli jiný. Z toho důvodu nemáme dětem jen dovolovat setkávání na ulicích a společné hry a běhání, i kdyby bylo každodenní, ale přímo je k tomu vést. Jen musíme dát pozor, aby se k nim nedostali nějakí špatní kamarádi, protože z toho by bylo víc škody než užitku.“

<sup>252</sup> ČAPEK, K. *Hovory s T. G. Masarykem*. Praha: František Borový, 1947, s. 30: „pozorovat dítě s láskou a zájmem, z toho se dospělý mnohému naučí; a kdybychom ve škole vstúpili dětem svobodnější, demokratičtější zvyky – řekněme v pozdravování a styku, naučili bychom se tomu od nich.“ Tamtéž, s. 11: „hlavní věc je: mít děti rád, umět se vmyslit a vcítit do jejich duševního života, který je spíš konkrétní a obrazný než abstraktně vědecký; vyučovat názorně, připínat poučování k tomu, co děti konkrétně vidí ve svém okolí; a vyučování co možná individualizovat.“

<sup>253</sup> Mt 18:2: „jestliže se neobrátíte a nebudete jako děti, nevejdete do království nebeského“

Propojíme-li sledovaný problém s příspěvky zmíněných filosofů, zjistíme, že takovým vychovatelem je možné se stát v jakémkoli věku, totiž v tom rozumném<sup>254</sup>, musí být pouze ochotný dostát umění učit se od druhých. V tom spočívá pravá přednost vychovatele, resp. učitele, a nikoliv v jeho sumě znalostí. Tak může být i nevzdělanec výborným pedagogem. Proto Rousseau připomíná: „*jen jediné vědět jest třeba učiti dítky: znalosti povinnosti věcí lidských. Tato věda jest jen jedna; a necht' řekl Xenofon o výchově Peršanů cokoliv, ona jest nedílná. Kdo učí této vědě, jde u něho více o vedení než vyučování. Nemá dávat naučení; má žáka vésti, aby je našel*“<sup>255</sup>.

Jak již bylo naznačeno, nechceme říci, že učitel bez teoretického vzdělání je úspěšný. Nebudeme tedy říkat, že učitel je ve výukovém procesu jakýmsi reziduem. Učitel má být nepochybnou autoritou. Palouš svůj výklad znovu začíná etymologií. Latinsky se učitel řekne *magister*, tedy česky mistr, který je poslán školskými autoritami. Předchozím odstavcem se tedy naznačuje určitá plasticita<sup>256</sup>, o níž má jít u učitele, ale i u žáka. A pokud u nich dvou, musí o ni jít i u učiva, protože k němu se oba vztahují<sup>257</sup>.

Palouš tento problém promýšlí pomocí tří pojmů: *učivo – žák – učitel*. Je-li ve výuce akcentováno učivo (detaily, odbočky apod.), jde o *logocentrismus*. Je-li vyžadována bezduchá kázeň, „svá“ autorita a není respektován smysl výuky, jde o *egocentrismus*. Je-li akcentován žák, usilování o jeho sympatie prostřednictvím lichotek a chvály, jde o *pedocentrismus*<sup>258</sup>.

## 12.1 Učitel

Učitelova činnost dle Palouše spočívá v tom, že vždy reaguje na situaci ve třídě, jak dalece je žákovský tým „s ním“<sup>259</sup>, a to spíš u žáků učebně horších. Palouš říká: výuka je účastí

---

<sup>254</sup> Srov. PALOUŠ, R. SVOBODOVÁ Z. *Homo Educamus. Filosofické základy teorie výchovy*, s. 16: „*nevychovanost – apadeusia – se podle Sokratova jeskynního mýtu týká těch mylně obeznámených se stíny, jako by to byla jediná realita světa, tedy nakonec zabydlených dospělých, avšak upoutaných, nevychovaných, nikoli nedospělých*“.

<sup>255</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování*, s. 27–28.

<sup>256</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 40: plasticité v tom smyslu, že učitel vždy reaguje na aktuální atmosféru ve třídě, aniž by však vzdával předsevzatý cíl. Žák zase musí být otevřený učitelovým nárokům, aby se mohl učit.

<sup>257</sup> Tamtéž, s. 39–40.

<sup>258</sup> Tamtéž, s. 40.

<sup>259</sup> Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola*, s. 67: pamatujme i v tomto kontextu na Sokrata, jak o něm Palouš psal na začátku práce, totiž že pouze „rozeznával ukryté struny, které se poté musí ozvat samy“. Sokrates neměl žádné

v živém dějství a učitel se neustále pohybuje citlivě v celém prostoru zmíněných –centrismů. Zásada přiměřenosti ho přitahuje k žakovskému pólu, přičemž si však uvědomuje, že je to on, kdo tvoří výukové dění. Je nepochybnou autoritou, která za výuku zodpovídá a nedělá ze sebe neomylného suveréna. Mimo jiné aspekty výuky (kázeň, řád aj.) učitel určuje výukové cíle a důležitou nepřiměřenost učiva – ovšemže opět pouze „přiměřenou“. Ona je dráždivým stimulem pozornosti, objevuje se cosi, co vyžaduje úsilí<sup>260</sup>.

To znamená, že učitel autenticky a před žakovským sborem vždy bezprostředně rozvažuje, co je učivem; zkouší různé cesty, reaguje na auditorium a hledá cesty, jak věc znovu zpřítomnit. Není však zabořený ve výukovém dění. On neustále vnímá celek – žáky, sebe, ale i neopakovatelnou atmosféru dramatu vyučování a učení. Je sice předem připravený, ale neodříkává mechanicky informace, které si připravil a předsevzal<sup>261</sup>.

## 12.2 Žák

Je to učitel, kdo určuje situaci ve třídě. Avšak jeho činnost má způsobit žakovu koncentraci na učivo. Tato činnost je určující v tom, že učitel musí vědět, že nejen on se snaží vcítit do žakova nitra, ale i každý žák se po svém způsobu snaží vcítit do učitelova jednání. Sympatie i averze jsou oboustranné, avšak zatímco učitel musí dát najevo pouze „objektivně“ citlivé chování, žák je svazován výrazně méně – on se vždy zachová dle své letory<sup>262</sup>.

Učitel tedy přistupuje citlivě, ale profesně učitelsky ke každému žaku. To znamená, že žák, aby si osvojil učivo, nabyt vědomosti a dovednosti, musí být otevřen učitelovým nárokům, čímž však vyzbrojuje spíše svou osobnost, aby se orientoval v té či oné záležitosti, než že by ztrácel svou jedinečnost. Velmi rozšířenou představou o dnešním „hrdinovi“ je jeho nezávislost, sebejistota, suverénní chování – psychologové pro tento soubor vlastností užívají pojem „asertivita“. Tyto vlastnosti jsou však přímo protikladné námi zmiňované *přirozenosti*

---

žáky. Jeho „žák“ Platón není absolventem žádné Sokratovy školy (myšlenkově dokonce byl spřízněný s jiným athénským okruhem). On je jeho objevitelem a spolutvůrcem, on mu porozuměl. Vždyť i jeho nauku o idejích někteří považují za Sokratovu myšlenku.

<sup>260</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 40.

<sup>261</sup> Tamtéž, s. 41.

<sup>262</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 43. Srov. PALOUŠ, R. *Ars docendi*, s. 99: „odpovědnost v relaci učitel – žák je asymetrická: učitel má ve svém rozhodování odpovědnost za své žáky, nikoli oni za něj“.

a žákovu principiálnímu naladění. Vždyť aby žák mohl naslouchat a poslouchat „zkušenějšího“, je zapotřebí určitá kázeň<sup>263</sup>.

Tak Palouš znovu začíná výklad etymologií pojmu. *Žák* je latinsky *discipulus*, k němuž je příbuzným slovem disciplína, která znamená kázeň<sup>264</sup>. Samozřejmě tyto termíny budí v našich uších po zkušenostech s totalitními režimy nelibost a podezření. Avšak pokud výchova znamená především vý-zvu k činu, vy-stoupení do společenství s druhými lidmi i věcmi, pokud ve společenství vládne řád a ne ne-řád, je třeba ukázněnost. Ta však znamená nejen podvolit se rozkazu, ale i slyšet, naslouchat, rozumět, uslyšet<sup>265</sup>. Svévole a podvolení se diktátu a jeho rozkazům je přeci diktátem sobě samému, protože podvolení a poslušnost rozkazu spadá do kompetence lidské vůle. Proto poslušnost nemusí být otročením diktátu, nýbrž nasloucháním hlasu učitelovu<sup>266</sup>. Ne však nahodilému hlasu, nýbrž takovému, ze kterého „slyšíme“ „*bud’/bud’te dobře*“<sup>267</sup>!

---

<sup>263</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 41–42.

<sup>264</sup> Tamtéž, s. 40. Srov. KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, s. 208: vzpomeňme zde na Komenského, který též zdůrazňoval potřebu kázně ve škole: škola bez kázně ochabne, stejně jako mlýn bez vody ustane. Naznačoval, že bez takto pojaté kázně se školy stanou spíše *trapírnou ducha než dílnou lidskosti*. Srov. KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské v jazyce 21. století*, s. 20: „*místům, kde se mládež scházela k cvičení (se říkalo – pozn. autora) auditoria (...) tj. posluchárny, cvičebny, školky a herny. Posledním pojmem se mínilo, že cvičení mládeže je vyučujícím a vyučovaným milé a příjemné a spíš připomíná hru nebo příjemnou kratochvíli. V pozdějších dobách to však leckdy přestala být pravda a školy vůbec nebyly tím, co o sobě říkaly. Nebyly to žádné hry ani kratochvíle, ale spíš mučírny a trapírnny mládeže. (...) Památka na to zůstává v některých našich starých průpovídkách: „jako když bičem mrská, natlučeme to do něho’ atd.“*

<sup>265</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 42. Srov. PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*, s. 75–80: Palouš se problematice vůle a naslouchání věnuje i v textu *Komenského Boží svět*. Píše, že pro Komenského vůle není aktivní lidskou mohutností, jak je chápána dnes, nýbrž je darem Božím. Komenského vůle je „pouze“ odhodlána zůstat na cestě za pravdou, vystupuje k člověku jako světlo z vůle Boží. Mít svobodnou vůli znamená, že se člověk otevírá tomu, kdo působí všechno dobré. „*Odvrátit se od tohoto proudu znamená nejen činit zlé, ale zároveň ztratit lidskou vůli (...)* „člověk ,je–s–to’ dobře sehrát svou roli ne díky sobě, ale díky tomu, že se odvrátí od porušenosti a že se přivrátí k tomu, co jej integruje“. Křesťanská zkušenost tento problém znala pod pojmem vědomého hřešení, o kterém Palouš píše slovy svatého Pavla: „*nepoznávám se ve svých skutcích; vždyť nedělám to, co chci, nýbrž to, co nenávidím ... Chtít dobro, to dokážu, ale vykonat už ne*“. Palouš dodává: „*ze své nedokonalosti volí vůle někdy horší nebo zhrdne tím správnějším*“.

<sup>266</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 42.

<sup>267</sup> Tamtéž.

## 12.3 Učivo

Společným jmenovatelem je učivo. Je to učitel, kdo má upoutat žákovu koncentraci na učivo. A je to žák, kdo si má osvojit učivo, kdo má porozumět a nabýt vědomosti a dovednosti<sup>268</sup>.

Například ve výuce nezáleží, zda při své činnosti učitel na svou chybu (neznalost) upozorní, nebo ji žáci poznají, vždy jde o vzácnou příležitost. Chyba učitele se stane úspěchem, kdy je svědkem žákovské účasti na učivu. Pokud učitel „stojí“<sup>269</sup> například za „mechanickým“ odříkáním látky a rozhodne se svůj neúspěch maskovat nebo dokonce svoji chybu rafinovaně plánovat, podvod vyplave na povrch a vzájemná důvěra se rozplyne. Egocentrická učitelská suverenita ústí v odpor účastníků, kteří tak přirozeně reagují na „falešnou dokonalost“<sup>270</sup>.

Taková aktivita učitele je velmi významná i pro jeho další učitelské působení. Nevychází totiž z „mechanických“ informací, ale z prožitků a zážitků. Svědomitý učitel, tedy ten, který má svědomí ohledně toho, co způsobil a jak působil, pamatuje okamžiky, které s žáky rezonovaly. Zanechají stopu v dalším jeho usilování<sup>271</sup>.

To nás nutí se zamyslet: pokud pro učitele nejsou výchozí „mechanické“ informace, ale prožitky a zážitky, aby se dle nich mohl rozhodovat v obdobných situacích a vhodně a „plasticky“ je „aplikovat“, co je pro žáka zásadní, aby si zapamatoval? Jsou to části buňky? Nebo logaritmické rovnice? Nebo jiné poznatky?

### 12.3.1 Mos docendi

Palouš se tomuto problému věnuje v kapitole *Mos docendi*<sup>272</sup> (učitelská morálka), kde dodává, že takto se pěstují spíše kompetence, které mají zajistit „schopné hráče plnit svoji roli v pragmatických pozicích“; bude tolik lékařů, tolik učitelů atd., kolik bude třeba. Palouš

---

<sup>268</sup> Tamtéž.

<sup>269</sup> Srov. AURELIUS, M. A. Hovory k sobě. Praha: Mladá fronta, 1999, s. 125: „*jak zkažený a ošemetný je člověk, který říká: ‚mám nejlepší úmysl jednat s tebou upřímně‘. K čemu to, člověče? Takového úvodu není potřeba! Však se to ihned ukáže: na čele to musíš mít psáno, z hlasu ti to musí zaznívat a z očí to vyzařovat, aby to z nich oslovený přímo vyčetl. Vůbec upřímný a dobrý člověk musí být takový, že každý, jakmile k němu přistoupí, v tu chvíli to chtěj nechtěj vycítí. Kdo je dobrý, upřímný a dobře smýšlí, ten to má v očích vepsané docela znatelně.*“

<sup>270</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 41.

<sup>271</sup> Tamtéž.

<sup>272</sup> Spoluautorem kapitoly v Paloušově textu *Ars docendi* je David Krámský.

v kapitole tento jednostranný pohled spojuje se jménem filosofa Lyotarda, jenž ho prosazoval ve svém spise *O postmodernismu*. Palouš namítá, že takto se zavrhuje učitelské působení vcelku, totiž aby mohly být informace předávány, musí jít o báze, tedy aby informace byly bazální, což nejde bez učitele, který však působí především jako osoba, která se mimo jiné vyznačuje nepřenositelnou odpovědností. Učitelova odpovědnost musí být adresná a mít směr, nemůže se vázat jen na dané normy a povinnosti. To především znamená, že učitel má odpovědnost za své žáky, nikoli oni za něj. V takové odpovědnosti se setkávám s jiným, s nedostatkem svým a žakovým; jedině tak mohu jít vstříc výchově. Proto Palouš dodává, že ve výchově a vzdělání nesmí jít jen o proces řídicí se logickými pravidly. Říká, že výchova a vzdělání je spíše analogie. Jde o činnost, resp. součinnost neredukovanou na intelektualismus<sup>273</sup>.

Pokračuje tedy výkladem zmíněného (učitelského) mravu. Řec. *ethos* znamená zvyk, ale také mrav. Avšak nikoli ve smyslu „atmosféry“ normativní povahy. Zdůrazňovaný vztah učitele a žáka a společenství založené na přátelství plyne z nitra, nikoli z logických konsekvencí norem a zákonů. Proto Palouš následně mluví o zvyku jako o obyčejí, ne však jako o „zavedeném“ zvyku, nýbrž jako o domovském mravu, totiž aby člověk mohl lidsky být a pobývat, tj. být někde doma. A tomuto mravu je třeba navykat (zvyk!), tedy se mu učit – učit se vztahovat ke světu a k jiným/ému. Teprve takto se staráme o duši ve smyslu *théoria* – na své jednání a rozhodování nahlížíme jako na něco, co má rozmanité možnosti. Tak začíná být problémem to, co bychom měli a začínáme hovořit o etice, kterou v daném textu Palouš pojímá jako teoretické vědění našeho samozřejmého vztahování se ke světu a druhým, k jinému<sup>274</sup>.

Ve výuce toto vztahování Palouš vidí závislé na osobnosti učitele, která je závislá na povinnosti pozorně rozhodovat ve vztahu k žákovi. Následně tuto pozornost přirovnává k vydatně dětské<sup>275</sup>, protože je to hledění nepředpojaté a schopné přijímat jiné. Toto Palouš pojmenovává jako vypjatou učitelskou aktivitu, protože se odevzdává předmětu tak, že se diví (údiv). Není možné říci, co je správné a co špatné, je pouze důležité učitelské působení vždy

---

<sup>273</sup> PALOUŠ, R. *Ars docendi*, s. 100–104.

<sup>274</sup> Tamtéž, s. 104–105.

<sup>275</sup> Srov. PALOUŠ, R. SVOBODOVÁ Z. *Homo Educatus. Filosofické základy teorie výchovy*, s. 16: „bude-li se účastník Sokratova ‚vyučování‘ držet opravdu svého vnitřního náhledu, uvolní cestu tomu, aby se ven dostalo skutečné ‚dítě‘, například váhání, nejistota, ne zmetek zatvrzelosti“.



znovu konfrontovat s konkrétní školní situací, adaptovat postupy, ale i cíle a umožnit skutečnosti výuky zjevit se tím, čím jest<sup>276</sup>.

Proto také učitel nechce indoktrinovat, ale především vzbudit v žákovi „žíznivost“<sup>277</sup>, kdy například sám žák upozorní na učitelovu chybu. Tato chyba se poté stane učitelovým úspěchem, protože je svědkem žákovy niterné účasti na učivu<sup>278</sup>.

Palouš výše neformuluje žádné „praktické“ a konkrétní postupy. Je to pochopitelné, pokud naznačoval, že učitel musí pouze setrvávat na životních křižovatkách nespoutaných logickými evidencemi a tázat se, co dělat, aby v žákovi vzbudil „žíznivost“. Říká však, že je třeba hledat na cestách již prochozených, totiž obvyklých – mravných. Jde o MOS DOCENDI<sup>279</sup>. Sám o těchto „cestách“ pojednává v textu *Ars docendi*, kde jmenuje a rozebírá některé didaktické zásady, totiž *návyk(y)*, *trest* a vyučovací *princip názornosti*.

---

<sup>276</sup> Tamtéž, s. 108.

<sup>277</sup> Srov. Tamtéž, s. 102: „*mravnost, slušnost, dobrotu – včetně té profesní učitelské – nejde indoktrinovat. Nejprve se musí vzbudit a dostavit žíznivost (naléhavost) – touha – EROS; jen tam, kde trpím nedostatkem různého druhu, mohu jít vstříc vzdělávání a výchově – a filosofii.*“ Srov. ČAPEK, K. *Hovory s T. G. Masarykem*, s. 9: „*já jsem pozoroval, že nejlepšími učiteli – zvláště na středních školách – jsou dobří odborníci. Má-li takový profesor opravdu rád svůj předmět, vzbudí tu lásku i v chlapcích.*“

<sup>278</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 41.

<sup>279</sup> PALOUŠ, R. *Ars docendi*, s. 112.

## 13 Autentická odezva přijetí od-povědnosti

Avšak všechny zmíněné cesty (vlastně všechny Paloušem rozebírané cesty ke starosti o duši) směřují k autentickému přijetí jedinečné odpovědnosti<sup>280</sup>, díky které žák dostává možnost „strefit“ do své hřivny. Proto klade Palouš důraz na autentickou existenci, aby každý hledal to své.

Čtenář mohl dosud nabýt dojmu, že jde o jakési „lékařství duše“. Ano, obecně se vychovatelství k lékařství přirovnává, jak činil například profesor Mareš<sup>281</sup>. Paloušovi byl blízký například psychiatr Cyril Höschl, jenž byl nejmladším účastníkem jeho bytových seminářů. Nicméně sám Palouš o vychovatelství jako o lékařství mluvil nerad, což popisuje například v *Čase výchovy*<sup>282</sup>. Píše: „*lčění míří na ‚stávání se zdravým‘, vychovávání se zabývá zdravými i nemocnými*“<sup>283</sup>. Tedy lékařství i výchova se týká člověka, rozdílem je však cíl, zaměření, smysl. Zatímco léčení se týká funkce organismu, výchova se týká nitra, přebírání jedinečné odpovědnosti, totiž zralosti člověka v *jeho* lidství. Zatímco lékař se učí na základě shody, tedy v tom, v čem se lidé podobají, pedagog je připravován tak, aby zajistil podmínky k jedinečnému převzetí odpovědnosti individua. Již bylo řečeno, že Palouš poslání člověka spatřoval v úkolu obstát. I když člověk není zdravý, klade se před něho úkol obstát. To považoval za podmínku, aby mohl žít správně z nároku celkovosti.

Na jiném místě Palouš píše: výchova jako taková není výchovou mravní složky osobnosti, je to výhradně výchova člověka k náležitému užití svobody a odpovědnosti. Mravní kvality člověka – např.: moudrý, ctnostný, zbožný... jsou jen příznaky toho, že člověk žije dobře z hlediska celkového smyslu. Člověk takto pouze zdobí své nitro obecně uznávanými vlastnostmi<sup>284</sup>. Zdraví, a vlastně celý život je v rukou pacienta – člověka. Podle toho, jak si v tomto povede, bude jasné, zda obstál či nikoli, jaká bude jeho autentická odezva. Tedy

---

<sup>280</sup> Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 216: předpona „vý-“ ve slově výchova naznačuje, že jde o uchování podstatného určení chovance a jeho habitu, jež s oním určením souvisí.

<sup>281</sup> Viz. MAREŠ, J. *Medicína a pedagogika: jejich vzájemné ovlivňování a vzájemný průnik*. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2002, [cit. 2024-03-29]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2054%20title=>.

<sup>282</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 33–36.

<sup>283</sup> Tamtéž, s. 36.

<sup>284</sup> Tamtéž, s. 71

přestože momenty obratu mohou být jakékoli a kdykoli, podstatné je, zda takovou proměnu či výzvu bere člověk osobně vážně, pak se jedná o autentickou odpověď jedinečného lidství.

Palouš píše: „*ve výchově nejde o vytváření krásného, dobrého, rozumného atd. o sobě, ale o vedení chovance ke krásnému, dobrému, rozumnému*“<sup>285</sup>. „Krásné, dobré, rozumné“ tedy není v rukou vychovatele, díky zmíněné lidské nedostatečnosti však není ani plně u vychovávaného. Palouš s odkazem na Komenského *nápravu věcí lidských* zmiňoval „vyléčitelnost“ s pomocí Boží<sup>286</sup> (z uzavřenosti, nihilismu, zaneprázdněnosti, z denního boje o život a ze zábavy, ze sebestředné ustaranosti a shánlivosti). Na jiném místě do problematiky uvádí citaci z Dostojevského: „*přízraky jsou, abychom tak řekli, cáry a útržky jiných světů, jejich začátek. Zdravý člověk samozřejmě nemůže mít schopnost je vidět, protože zdravý člověk je ryze pozemský, a proto musí žít životem vezdejší, kvůli dokonalosti a pořádku. Avšak sotva člověk onemocní, sotva byl v organismu narušen obvyklý pozemský pořádek, okamžitě se začíná projevovat styk s jiným světem ...*“<sup>287</sup>. V citaci se klade důraz na skutečnost konverze. Palouš dodává: „*lidský život není pouhou přírodní daností, není zde beze všeho, tak, jak se zřejmě (podle své vezdejší zkušenosti) jeví zvířatům a rostlinám a všemu neživému (vodám, skalám, vzduchu); ty jsou prostě dány (...). Člověk není takto ustrojen, je bytostí deficientní, neboť mu chybí ona existenční samozřejmost; to zakládá nezbytnost výchovy k tomu, aby svou podstatnou lidskostí obstál*“<sup>288</sup>.

---

<sup>285</sup> Tamtéž, s. 34.

<sup>286</sup> Tamtéž, s. 213.

<sup>287</sup> Tamtéž, s. 60.

<sup>288</sup> PALOUŠ, R. SVOBODOVÁ Z. *Homo Educamus. Filosofické základy teorie výchovy*, s. 38.

## Závěr

Cílem diplomové práce bylo podat základní charakteristiky filosofie výchovy u Radima Palouše a rozlišit tato východiska ve vztahu k moderní škole a vzdělávání. Práce však hned zpočátku ukázala, že výchova se neuplatňuje jen ve vztahu k individuím, ale také ve vztahu ke společnosti, jak ukázal Sokrates a psal například Aleš Prázný<sup>289</sup>, který studoval filosofii u Radima Palouše.

Největší část práce byla věnována výchovným *archai*, z nichž se poté vyvozovaly důsledky do didakticko-výchovné oblasti. Výchovné ideály ukázaly, že výchovu není možné pojímat jako do sebe uzavřený proces, nýbrž jako z podstaty lidství otevřený proces, který proto ani nemůže skončit. Tento její stálý charakter také naznačoval, že nemůže spočívat v pouhé indoktrinaci, ta přichází až následně, příp. zpětně. Minulá a budoucí indoktrinace musí sloužit pravému vzdělání. Tzn. u chovance se musí dostavit jistá „žíznivost“, která v případě konverzí přicházela v podobě odvratu a přívratu, ztráty a nalezení, nebo naopak v případě *paideia* přicházela v podobě daru.

V následujících kapitolách se ukázalo, že modernímu člověku v *jeho* žitém životu nepřekáží jen indoktrinace. Ukázalo se, že modernímu člověku překáží zejména samotný charakter indoktrinace, tzn. i charakter moderních učebnic, který mu je poplatný. Tento charakter spočívá v moderní exploataci světa lidskou mírou. Příroda už není mravní učitelkou – imaginace a nápodoba zmizely z moderního vzdělávání a člověk díky „technickým“ aplikacím (které moderna samozřejmě chce aplikovat i na něj) musí obstát v obstaravatelské (jednostejné) konkurenci. Tyto technické aplikace ve *světověku*, řečeno s Paloušem, nabývají hrozivých rozměrů a nepochybně jsou příčinou narůstajícího počtu duševních nemocí.

Dále jsme sledovali, jak dle Palouše vypadá pravé vzdělání. V takovém vzdělávání se ukázala stěžejním pojmem „racionalita“, která však nebyla pojímána moderním způsobem jakožto „řešení hlavou“, nýbrž zahrnovala emoce, obraznost, cit a vůli jako lidské dimenze, které nejen orientují celého člověka, tzn. i rozum, při jeho jednání a přemýšlení, ale dokonce

---

<sup>289</sup> PRÁZNÝ, A. Sokratova zbožnost a polis. *Pantheon (náboženství a politika)* [online]. Univerzita Pardubice, 2007, s. 140-141 [cit. 2024-01-21]. Dostupné z: [https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/35340/PraznyA\\_Sokratova%20zboznost\\_Pantheon\\_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/35340/PraznyA_Sokratova%20zboznost_Pantheon_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y): „Sokratés ukázal, že pokud by kdy měla společnost dojít ideálního stavu, nestane se tak ,zákonitostmi společensko-ekonomického vývoje‘ jak se domnívala např. komunistická ideologie materialismu, ani jiným mechanismem (evolucionismem), ale ,mravními kvalitami““.

také určují charakter jeho myšlení a jednání. Toto vzdělání totiž nemělo „jen“ „uschopnit“ člověka pro samostatné myšlení ve vztahu k sobě. Ale mělo ho především naučit, jak se kriticky orientovat ve světě, s tím, s čím se v něm setkává. Naučit ho setkávat se s jiným a pěstovat porozumění pro odlišnost názorů, kultur, jazyků, porozumění apod., protože, ať si to my moderní připouštíme nebo ne, setkávat se s jinakostí nás mnohdy bolí<sup>290</sup>, což však tak být nemusí.

Pokračovali jsme tedy k Paloušově teorii vzdělávání, která chtěla učinit to výukově „drobné“ a fundamentální výslovným aspektem výchovy. Jedním z těchto fundamentů se ukázal vztah učitele a žáka. V moderním vzdělávání učitel často působí jako „lepší“. Stává se, že učitel „mechanicky“ přerývá informace a nestará se tolik o vztah v učebním procesu, natož aby informace pochopil někdo jiný než on. V lepším případě je učitel na hodinu připravený – má připravené pracovní listy a aktivity pro žáky, ale výuka zůstává stále stejně „mechanická“. Oba tyto případy vylučují pedagogickou přednost, kterou jsme spatřili ve zmíněných kapitolách, totiž vždy reagovat na dění ve třídě a eventuální subjektivitu žáků.

Vychovatel si nemůže všimnout jen informací, které musí „předat“. Musí si všimnout i okolností, které působí na situaci, především však musí působit příkladem a osobností. Velmi záleží, jak se informace předají. Tedy musí být zajímavé, aby žáci o tématu přemýšleli. Dozvěděli jsme se, že k tomu lze využít sílu příběhu, kterému lidská mysl pozoruhodně rozumí. Totiž tak, že se získanými informacemi lidská mysl následně nakládá jinak než s podněty, které mají za cíl pouze indoktrinovat a aplikovat. Tomuto tématu se věnovaly i některé empirické výzkumy stejně jako výše uvedené dokazuje fakt, že ústní lidová slovesnost je základem folkloru vůbec a stojí i za nejčtenější knihou na světě – Biblií. Učitel však vytváří též atmosféru, na které závisí i „žiznivost“ žáků – záleží na učitelově celkovém chování, zda učitel při výkladu chodí po třídě, aby získal pozornost, ale například i na intonaci hlasu nebo poutavém přednesu.

Zkrátka nás úvahy o fundamentálních aspektech výchovy zavedly do etické oblasti, kdy se začínáme setkávat s jiným a ptáme se co dělat, abychom v žákovi vzbudili „žiznivost“. Dozvěděli jsme se, že šlo o „cesty“ již prochozené, totiž ty mravné – etické. Slovem

---

<sup>290</sup> I když někdo namítne, že to není pravda, vlastně tím stvrzuje, že tomu tak je. Snad jen v pekle by člověk vymyslel větu: „všichni si myslí, že ti, kteří myslí, tak kriticky myslí, a že ti, kteří „nemyslí“, jsou vždy ti druzí“. Avšak ať si to připustíme nebo ne, jsme zapuštěni v „sociální bublině“, vlastně nejen to, nýbrž všichni myslíme spolu v určité době. Proto je například tak těžké si pro mnoho lidí představit, že svět může být učitelkou. Tak to viděl Komenský a našemu světu rozuměl jinak, totiž jako *Božímu světu*.

„prochozené“ chceme navodit pravdu ve smyslu *aletheia*<sup>291</sup> na místo descartovské jistoty. V této práci totiž nešlo o výchovu, která přichází jako řešení výchovných problémů po jejich rozpoznání. Ale o výchovu ve smyslu dávné *alétheia*, tedy soustavného odkrývání pravdy, kdy tyto problémy pochopíme jako absenci toho, co se vztahuje k člověku jakožto lidské bytosti. Pak se člověk se svou bezradností může začít ptát, co je jeho hřivna, aby mohl hledat na cestách již prochozených a poznávat potenciál v něm.

V poslední kapitole jsme zjistili plný význam Paloušova opakovaného nároku *obstát sub specie Dei*. Připomínali jsme, že přestože ve výchově musí být osoba, jež pomáhá na zmíněných cestách pojmout podstatnou péči o sebe sama do chovancova pobytu (tedy za podmínky, že vychovatel ji již jako svou pojmul), tak výchova je především starostí o sebe sama, *péčí o duši* – o lidství<sup>292</sup>. A protože toto lidství spočívá v tom, že je u každého člověka jedinečné, tedy není stejné, tak pro každého člověka je úkolem hledat to své.

Na úplný závěr by autor práce chtěl čtenáři poskytnout podnět k zamyšlení. Napišme nejprve, že velká část (ne-li celá) tématu diplomové práce stojí na výchovných konceptech, které znali již myslitelé starověkého Řecka. To znamená, že charakter práce nestojí na empirických výzkumech a dostupných datech, nýbrž na tradici kultury myšlení. Autor by chtěl nyní napsat, že tyto „empirické“ a „tradiční“ přístupy se vždy nevylučují.

V autorových silách sice není poskytnout všechny dostupné výzkumy na toto téma, může se však odkázat alespoň na výzkumy neuro-vědkyně *Lisy Feldman Barrettové*<sup>293</sup>, jejíž dílo se zaměřuje na konstruování emocí a do velké míry „vykazuje“, co jsme psali zde v práci o „racionálním“ vzdělávání. Poté by chtěl autor poukázat na nejnovější výsledky mezinárodního výzkumu *PISA*<sup>294</sup>, ze kterého vyplývá, že žáci v České republice dosahují nadprůměrných

---

<sup>291</sup> *a* je řecký výraz pro zápor a *Léthé* je řeka zapomnění v Hádu.

<sup>292</sup> SCHALLER, K. *Studie k systematické pedagogice*. Praha: Pedf UK, 1993, s. 40: výchova zasluhující tento název je vlastně výchovou charakteru.

<sup>293</sup> BARRETT, L. F. *Jak se tvoří emoce*. Praha: LEDA, 2022, s. 13: Lisa F. Barrett je neuro-vědkyně, která v uvedeném díle například rozvinula *teorii konstruování emocí*. Totiž že emoce se konstruují dle našich předchozích zkušeností a velmi ovlivňují naše budoucí chování a myšlení, proto je nemůžeme opomíjet ve vzdělávacím procesu.

<sup>294</sup> Viz. ČŠI. Národní zpráva PISA 2022. [online]. Praha: ČŠI, 2023. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023\\_p%20C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA\\_2022\\_e-verze-9.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%20C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2022_e-verze-9.pdf): mezinárodní šetření, jehož cílem je zjišťování čtenářské,

výsledků v čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. To však neplatí o vztahu mezi učiteli a žáky, na které se šetření *PISA* nově též zaměřilo. Dle tohoto šetření je v České republice nejhorší vztah učitelů a žáků ze všech sledovaných zemí, tj. zemí OECD a EU. Tímto vztahem se mimo jiné myslí i „well-being“ žáka, který bychom jistě dokázali charakterizovat mnoha způsoby. Pro naše potřeby uveďme: žák se ve škole nemá učit pouze jistým znalostem, ale také emočním a sociálním dovednostem nebo například i rodičovství a kritickému myšlení. Díky těmto dovednostem nezíská jen spokojený život, ale také úspěšné uplatnění ve společnosti. Jinými slovy z šetření vyplývá, že žáci si jsou díky dobrým vztahům s učiteli více jistí v učení a ve vztahu k budoucímu povolání.

Porovnáme-li v práci již řečené a výše zmíněná vykázaná zjištění, zjistíme, že běží o obdobné, ne-li stejné věci. Necht' nám je tedy toto porovnání důkazem, že „pravidla“ k vlastní a obecné vzdělanosti, ale i „návody“ k vlastní „sebejistotě“ a celkové duševní pohodě, nebyly pouze známy již myslitelům starověkého Řecka, nýbrž byli jim přímo vlastní.

---

matematické a přírodovědné gramotnosti v jednotlivých zemích. Záměrem šetření je jednotlivým zemím poskytnout informace o úspěšnosti daného vzdělávacího systému

## Seznam použitých informačních zdrojů

- ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. Praha: Petr Rezek, 2021.
- ARISTOTELÉS. *Metafyzika*. Praha: Petr Rezek, 2021.
- ARISTOTELÉS. *Politika*. Praha: Petr Rezek, 1998.
- AURELIUS, M. A. *Hovory k sobě*. Praha: Mladá fronta, 1999.
- BARRETT, L. F. *Jak se tvoří emoce*. Praha: LEDA, 2022.
- BIBLE. *Písmo svaté Starého a Nového zákona (včetně deuterokanonických knih) Český ekumenický překlad*. Praha: Česká biblická společnost, 2007.
- ČAPEK, K. *Hovory s T. G. Masarykem*. Praha: František Borový, 1947.
- DESCARTES, R. *Rozprava o metodě*. Praha: Oikoymenh, 2016.
- GADAMER, H. G. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha: Oikoymenh, 2010.
- KOMENSKÝ, J.A. *Didaktika velká*. Praha: Komenium, 1948.
- KOMENSKÝ, J.A. *Didaktické spisy*. Praha: SPN, 1954.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské v jazyce 21. století*. Praha: Poutníkova četba, 2020.
- KOMENSKÝ, J. A. *Kšaft umírající matky Jednoty bratrské*. Praha: NPI, 1928.
- KOMENSKÝ, J.A. *Vševýchova*. Praha: SN, 1948.
- MASARYK, T. G. *T.G.M. k učitelům a studentům*. Praha: Pedf UK, 1990.
- MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha: Oikoymenh, 1996.
- PALOUŠ, R. *Ars docendi*. Praha: Karolinum, 2004.
- PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum, 2009.
- PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010.
- PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha: Oikoymenh, 2008.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.
- PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*. Praha: SPN, 1992.
- PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991.



- PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*. Praha: Karolinum, 1997.
- PALOUŠ, R. PRÁZNÝ, A. *Odpovědnost*. Praha: Karolinum, 2012.
- PALOUŠ, R. SVOBODOVÁ Z. *Homo Educanus. Filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011.
- PATOČKA, J. *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh, 1996.
- PATOČKA J. *Fenomenologické spisy II*. Praha: Oikoymenh, 2009.
- PLATÓN. *Euthyfrón, Obrana Sókrata, Kritón*. Praha: Oikoymenh, 2005.
- PLATÓN. *Listy*. Praha: Oikoymenh, 2020.
- PLATÓN. *Symposion*. Praha: nakladatelství Oikoymenh, 2005.
- PLATÓN. *Ústava*. Praha: Oikoymenh, 2017.
- ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování*. Praha: Dědictví Komenského, 1910.
- SCHALLER, K. *Studie k systematické pedagogice*. Praha: Pedf UK, 1993.
- ČŠI. *Národní zpráva PISA 2022*. [online]. Praha: ČŠI, 2023. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA\\_2022\\_e-verze-9.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2022_e-verze-9.pdf).
- DOHNALOVÁ, Adéla. *Svoboda, kultura a politika v pojetí Hannah Arendtové*. Online, Bakalářská práce, vedoucí PhDr. Petr Zima, Ph.D. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020, Dostupné z: [https://theses.cz/id/8d9cpa/BAKALARSKA\\_PRACE.pdf](https://theses.cz/id/8d9cpa/BAKALARSKA_PRACE.pdf).
- PALOUŠ, R. *Pedagogika a pedagogové – Janu Sokolovi k sedmdesátým narozeninám*. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2006, Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1575>.
- PRÁZNÝ, A. *Sokratova zbožnost a polis. Pantheon (náboženství a politika)* [online]. Praha: Univerzita Pardubice, 2007, Dostupné z: [https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/35340/PraznyA\\_Sokratova%20zboznost\\_Pantheon\\_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/35340/PraznyA_Sokratova%20zboznost_Pantheon_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- PROJEKT STALETÉ KOŘENY. *Staleté kořeny* [online]. 2018. Dostupné z: <https://www.staletekoreny.cz/pravda>.

MAREŠ, J. Medicína a pedagogika: jejich vzájemné ovlivňování a vzájemný průnik. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2002, Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2054%20title=>.

WÁGNEROVÁ, V. Prof. PhDr. RADIMU PALOUŠOVI, CSc. udělen titul „doctor honoris causa“ Univerzity Pardubice. *IForum: Magazín UK* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2008, Dostupné z: <https://iforum.cuni.cz/IFORUM-4998.html>.

ZIMA, T. Opustil nás emeritní rektor UK a filozof profesor Radim Palouš. *Cuni.cz: Univerzita Karlova* [online]. 2015. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-7046.html>.