

Výchova jako mezigenerační vztah. Filosofie výchovy Jaroslavy Peškové a její inspirační zdroje

Autor: Naděžda Pelcová

Abstract

Education as an intergenerational relationship: Jaroslava Pešková's Philosophy of Education and its sources of inspiration. – The article deals with the issues and specificity of Jaroslava Pešková's philosophy of education. It shows the sources of inspiration for her thinking about the ontology of education as an expression of the "need" of unfinished humanity according to Eugen Fink, as a life movement and care for the soul according to Jan Patočka, and her own contribution Jaroslava Pešková to the concept of education as an essential openness towards the world, other people, and towards oneself and one's consciousness.

Keywords: education, intergenerational relationship, responsibility, need, life movement, world, other, openness

Klíčová slova: výchova, mezigenerační vztah, odpovědnost, nouze, životní pohyb, svět, druhý, otevřenost

Ve vzpomínce na mou učitelku Jaroslavu Peškovou, která se po roce 1989 stala jednou z vůdčích osobností, jež se zasloužily v českém prostředí o znovuvzkříšení filosofie výchovy, bych se dnes chtěla věnovat tématu, jež jí podstatně leželo na srdci, k němuž se opakovaně vracela, které znovu a znovu promýšlela v nejrůznějších kontextech, totiž k **výchově jako mezigeneračnímu vztahu**. Činila tak nejen teoreticky, ale uměla kolem sebe sókratovsky shromáždit posluchače i spolupracovníky, uměla probouzet jejich zájem a motivovat je k promýšlení. Říkala tomu „hledání společného světa“ a pod názvem *Hledání souřadnic společného světa* (2004) také vydala spolu se svými žáky a doktorandy velkou monotematickou publikaci k problematice filosofie výchovy, komunikace, filosofie jazyka a filosofie dějin.

Když vedle doktorských studií Filosofie výchovy, jež spolu s Radimem Paloušem a Klausem Schallerem u nás zakládala, iniciovala zároveň i univerzitu třetího věku v oboru filosofie výchovy, všechny nás nadchla pro myšlenku, na níž jsme se chtěli spolu s našimi posluchači podílet, totiž abychom byli „současníky svých dětí“, a aby to naučili i nás. Díky ní jsme si uvědomili, že veliký úkol, který stojí před vzdělávacími institucemi dneška, je mimo jiné také „být místem komunikace mezi generacemi“.

Jaroslava Pešková se v této věci velmi podstatně inspirovala dvěma mysliteli stejné krevní skupiny, Janem Patočkou a Eugenem Finkem. Slovy Patočky: „Když výchovu pojímáme jako formaci, jakožto utváření možností, které jsou člověku přirozeně dány, je výchova dána trojím momentem: především tím, že ve společnosti jsou dospělí, to znamená již zformovaní, a nedospělí, ještě nezformovaní, pohromadě, tedy nutným střídáním generací;

potom tím, že ti noví jsou právě nehotoví; a konečně tím, že členové těch různých generací patří k sobě, že tato **soupatříčnost** jim ukládá jisté úkoly. Musí se o sebe starat.“¹

Podle Eugena Finka pro člověka, bytost nehotovou, nedokonalou a nezformovanou, jež ale zároveň ví o své nedokonalosti a touží nabýt vlastní formy, je výchova něčím jako východiskem nebo obratem z nouze (Not-wendigkeit) způsobené chyběním opory, normy a zákona, podle kterého bychom žili a pracovali. Nebo jinak podle etymologické skladby slova, rozumí výchově jako „obratu z nouze“, jako „*Lebensnot*“, „životní nouzi“. Jen člověk se trápí výchovou. Je to fundamentální dění, v němž lidská existence získává oporu, formu a zákon. Proto: „Výchova je existenciální strukturou našeho pobytu.“ „Výchova je základní způsob, jak se člověk chová ke své vlastní pochybnosti.“ „Výchova je ustavováním pobytu v celku.“² Chápe výchovu jako podstatný životní pohyb. Výchova je fundamentální dění, v němž lidská existence teprve nabývá oporu, formu a zákon.

Výchova v těchto filosofických úvahách vystupuje nikoli jako objektivizovatelný předmět vědeckého zkoumání, ale jako fenomén lidského bytí, jako existenciál. Výchozím hlediskem, z něhož výchovu promýšlí, je především péče a starost o existenci těch, jež jsou na nás závislí, dále péče a starost o nás samotné, abychom byli s to naplňovat své úkoly, a nakonec péče a starost o náš společný svět, o prostor, v němž se můžeme setkat. Člověk je bytostí světa a výchova v tomto filosofickém smyslu není nic jiného než **uváděním do společného světa**.

Úkolem, který ty tři spojoval, bylo objasnění toho, jakou podobu, jaké možnosti a také jaké limity má výchova v turbulentních časech. Jádrem úvahy je konstatování, že to, co bylo možné dříve – předat smysl lidské existence z jedné generace na druhou – v současnosti již možné není, neboť dřívější měřítko k dosažení mravních jistot být použita nemohou. Vystala otázka, zda je výchova vůbec kompetentní k předávání smyslu, když vše se neustále mění a každá generace přináší svůj vlastní životní projekt?

Svůj život nezačínáme nikdy vně společnosti, ani vně jejích institucionálních forem. Fink k tomu dodává, že lidské společenství tedy není věc, objektivní danost, není to neutrální předmět; je to, jak říká Fink: „nezpředmětnitelný životní element“, společnost tak žije jako **rozhovor** (jako vzájemné naslouchání a spolu-mluvení). Společenství je to, co zahrnuje všechny členy jednotou smyslu, sdílením společného smyslu. Je to pouto, samozřejmé, o kterém každý nějak ví a každý mu zdánlivě rozumí, ale je to cosi zároveň nevyslovitelné. Ve skutečnosti ho lze chápat jako pole (Feld), médium, v němž probíhá porozumění.

Slovy Finka: „Výchova je společný rozhovor mezi starými a mladými, uskutečňuje se jako ustanovování zákonů.“³ Důležité je to, že výchova je setkáním napříč generacemi, zavazuje je k tomu, aby se o ty nově přicházející i o ty dřívější postarali. Společenství je tedy toto vzájemné spolubytí (Miteinandersein) anebo jinak koexistence (Co-existenz).⁴

¹ PATOČKA, Jan. *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997, s. 22.

² FINK, Eugen. *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königshausen u. Neuman, 1992, s. 22.

³ *Ibid.*, s. 177.

⁴ O tom FINK, Eugen. *Existenz und Coexistenz. Grundprobleme der menschlichen Gemeinschaft*. Würzburg: Königshausen u. Neumann, 1987.

V tomto smyslu má výchova za úkol zajišťovat a chránit kontinuitu společnosti a kultury. „Stojíme na půdě tradice, jsme dědici tvořivých předků, bydlíme v domě ducha, který vystavěli jiní, jsme zabydleni v kulturním světě, který přejímáme.“⁵ Takto je výchova odevždy záchovným pohybem lidstva.

Zároveň však je výchova nadějí pro budoucnost, vždy v sobě nese nárok přicházející s každou novou generací, a to žít svůj život samostatně a vnést do života a kultury něco nového. K výchově proto vždy patří diskontinuita, touha po zrození něčeho původního, nového, nedaného. Jde o setrvalé vnitřní napětí mezi kontinuitou a diskontinuitou, jež je přítomná v myšlení, rozhodování a jednání všech, kdo se na výchově podílí.

Nejvýrazněji se to projevuje právě v otázce smyslu života, jež tvoří existenciální základ každé výchovy. Životní smysl nelze jen tak předávat. Každá z generací přináší svůj vlastní životní projekt (Lebensprojekt), a proto dědictví obsahuje jen málo informací o aktuálním smyslu. Vytváření smyslu (Sinnbildung) nelze nikdy považovat za ukončené, smysl je vždy znovu odhalován (dotazován) a utvářen.

Ptáme-li se, co je smyslem života, je nutno si uvědomit, že důležitá je otázka, odvaha se tázat, nikoli odpověď. Vždyť smysl se neustále proměňuje a ustaluje. Jiný smysl mě spojuje s rodinou, jiný s prací nebo se zemí, kde žijeme. Jiný je smysl života v mládí, jiný v dospělosti a jiný zase ve stáří. Je-li něco smyslem, není to nic jiného než tázání po smyslu.

Fenomén lidství, učila nás prof. Pešková, to je tato nezakotvenost, nehotovost, nezformovanost lidské bytosti, z nichž se teprve může zrodit smysl, ten také není dán, ale musí být vytvářen. „Člověk byl ‚vyvolen‘ k lidskému údělu, byl ‚vržen‘ do situace ‚mít vztah‘ k světu, k druhým lidem, k sobě samému a také k vědomí tohoto vztahu, které implikuje bytostnou lidskou odpovědnost,“ píše Pešková.⁶

Smyslem výchovy podle ní není prezentovat kánony a přehled hotových odpovědí na obtíže života. Ve výchově jde o vytvoření vzájemného porozumění a sebezporozumění, které se projevují právě položením otázky. Porozumění je vyjádřeno otázkou, na niž je předchozí výklad odpovědí. Jen ten, kdo se ptá, ví, o čem je řeč. Jen ten, kdo se ptá, je zaujat. Výchova tak není technika nejrychlejšího osvojování si hotových odpovědí na obtíže a otázky života, ale fundamentální vztah, v němž se zakládá možnost a šance pro všechny zúčastněné. Výchova je příležitostí setkat se s otázkou, která by mě bez toho druhého nikdy nenapadla.

Ve výchově jde vždy o vztah otevřený, vzájemný, například Martin Buber říkal: „Stáří není nic krásného, když se člověk odnaučil tomu, co znamená začínat.“⁷ A profesorka Pešková se nebála začínat vždy znovu, neboť měla tu schopnost poslouchat a také naslouchat s respektem těm druhým, které učila.

V roce 2000 v Heidelbergu slavil významný filosof Hans Georg Gadamer sto let od narození, a tam ve své přednášce „Erziehung ist sich erziehen“ říká, jistě ode mne jako

⁵ FINK, Eugen. *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg: Rombach, 1978, s. 7.

⁶ PEŠKOVÁ, Jaroslava. „Technologie“ – otevírání lidského obzoru na prahu třetího tisíciletí. In HOGENOVÁ, Anna, KRÁMSKÝ, David, RYBÁK, David (eds.). *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010, s. 84.

⁷ BUBER, Martin. *Temnota Boží*. Praha: Vyšehrad, 2002, s. 12.

starého muže očekáváte, že budu bilancovat, jak jsem shromáždil velké zkušenosti, ale ve skutečnosti bych se já od vás potřeboval mnohemu naučit. Jaká je dnes škola? Jaké starosti mají rodiče dnes? Jaké starosti mají jejich synové a dcery? To je právě to, co nevím.⁸ A Jaroslava Pešková opětovně sobě i svým studentům kladla gadamerovskou otázku, kdy vlastně s výchovou začínáme?

Na přelomu století prodělala společnost podstatné změny: jde o generační zkušenost dvou světových válek, opuštění představy dějin lidstva jakožto lineárního pokroku, zkušenost využití a zneužití výchovy pro mocenské a ideologické cíle, je proklamována neomezená svoboda společenského člověka a lidského subjektu, který vše prakticky a pragmaticky podřizuje svým vlastním zájmům a potřebám, svět, přírodu a často i druhého člověka chápe jen jako prostředek k vlastnímu sebeuskutečňování, ekonomicko-materiální produkce se stala rozhodujícím základem společenského života. Tyto proměny se odrazily i v proměně výchovně vzdělávacích institucí v tom smyslu, že kladou důraz na ryze praktické zacílení výchovy a vzdělávání (uplatnění ve společnosti, uplatnění na trhu práce, kvalifikace a rekvalifikace, instituty celoživotního vzdělávání, adaptabilita na potřeby společnosti) a to vše v parametrech teď a tady. Redukce a profanace výchovy se promítla i v jejím časovém charakteru.

Budoucnost již není orientována na nějaký vyšší společný cíl (smysl, účel), v nějž by ústily všechny zvláštní – dílčí cíle, člověk už nemá pevně narýsovanou „podstatu“, kterou může naplnit nebo promarnit – není dána žádná úloha, která by mu příslušela, kterou by mohl převzít a jejíž odmítnutí by znamenalo „vinu“. Lidské konání se tak stalo ve zcela novém smyslu „fragmentární“, výchova již nemá zřetelný charakter zvládnutelného problému, „smyslový svět ztratil prestrukturovaný horizont budoucnosti“.⁹ Od základů se změnil charakter výchovy. Vychovatelé již nemohou spoléhat na zvykové předávání jednoduchého ethosu společenství, děti a mladí nemají před očima žádnou starší generaci, na které by mohli vidět, jak si poradit se životem a které jsou ty dobré předobrazy životního vedení. „Žijeme v době snad největší nejistoty o životním smyslu, snad ještě nikdy se věc výchovy nestala tak problematickou jako dnes...“, konstatoval Fink.¹⁰

Krizi výchovy dále prohloubila technika, digitalizace: „Ještě v žádné době nebyly výchovné prostředky tak diferencované, metody ovlivňování nebyly tak psychologicky dokonalé, techniky výuky tak vhodné z hlediska praxe a proveditelnosti, výchovná vůle tak mocná a plánovitá jako v naší současnosti. Stále méně se můžeme spoléhat na působení jednoduchých mravních stavů, na zušlechťující, uctívající sílu společenských vzorů, na zvyk (obyčej) a otcovské mravy, přístup a na tradici – stále méně se můžeme spolehnout na působící moc rodinného nebo národního ducha. Lidské vzdělání se stává plánovaným projektem. Výchovné formování představuje plánovaný úkol, jedno, zda se jedná o jednotlivé dítě, společenskou skupinu nebo celý národ. Výchova se stala ‚technickým problémem‘, který je proveditelný jako stavba mostu přes řeku, výstavba domu nebo města.“¹¹

Strategie výchovného formování je promyšlena do nejmenšího detailu, její krajností může být až brainwashing, který není nic jiného než „plánovitá, cílená operace vytěžování

⁸ GADAMER, Hans-Georg. *Erziehung ist sich erziehen*. Heidelberg: Kurpfälzischer Verlag, 2000, s. 9–10.

⁹ FINK, Eugen. *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*, s. 144–146.

¹⁰ FINK, Eugen. Die Fragwürdigkeit des modernen Erziehers. *Die deutsche Schule*, 1951, Jg. 51, H. 4, S. 33.

¹¹ FINK, Eugen. *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*, s. 138.

lidského vědomí“.¹² Protože se inženýrským způsobem mohou vytvářet stavy vědomí, dispozice k jednání, manipulace, a nakonec i řízený fanatismus, vyvstává zdání, jako by to dávalo lidstvu platné životní cíle. Ve skutečnosti sice máme v technickém věku metody formování lidí účinnější než kdykoli předtím, ale nemáme žádné cíle. Moderní člověk bez vyhlídky na smysluplný a autentický život se ocitá v situaci bytostné nouze. Nouzové řešení, kdy nemáme nějaký společně uznávaný obraz světa, ale množství leckdy protichůdných „světových názorů“ současného politického provizoria vyžaduje nouzové řešení. Avšak přes bezradnost, bolestivost a pocit bezdomoví, který je s tímto nihilismem nutně spjat, se zde pro Finka překvapivě otevírá možnost nového vhledu.

Pro Finka je popsána situace něčím jako novou šancí, přehodnocením výchovy a vzdělávání (podobně jako Nietzsche hovořil o přehodnocení všech hodnot). Porozumění tomu, že lidská existence nemá žádný preordinovaný smysl, může znamenat i produktivní porozumění tomu, že smysl nemůže být zredukován na výkon, materiální produkci, zisk, konzum nebo zábavu.

Kde můžeme podle Finka nalézt oporu v situaci krize, je jím vyjádřeno poeticky: jako „společná cesta vychovatele a chovance v bezhvězdné noci“,¹³ kde hvězdy jsou ty pevně stanovené, zakotvené a hlavně interiorizované hodnoty, které v krizi právě postrádáme.

Jak může výchova přispět k překonání krize? Zmínění autoři nám předkládají tři řešení. Výchova je podle Finka něco společně tvořeného, něco, co se teprve utváří skrze živý vztah. Základní postoj vychovatele se musí proto vyznačovat Fronésis, rozumnou uvážeností.¹⁴ Při výchově musí být jednáno uvážlivě, protože oba hledající musí akceptovat právo druhého na vlastní životní náhled. Vždyť pravý vychovatel je vždy víc než jen transportní prostředek mezi objektivními kulturními obsahy a dětskou duší. Vychovatel není prostředek, ale prostředník.

V krizové době výchova lidí už neosciluje kolem hotového, společensky již vyprodukovaného životního smyslu, nýbrž je právě zprostředkováním společného hledání smyslu.¹⁵ V rámci výchovy nabývá na významu porada (Beratung), rozhovor a dialog, jež vytváří prostor pro vznik tzv. „poradního společenství“ (Beratungsgemeinschaft), v němž se pěstuje vzájemnost a názorová pluralita. Poradní společenství se vyznačuje třemi základními rysy: Zaprvé je to solidarita společně sdílené nouze, zadruhé vzájemná úcta ke svobodě druhého a zatřetí zohlednění vlastní existence.

Nejde o takové radění, kde jeden poučený – profesionál, dává nepoučenému ze svého vědění „dobré rady“, jako například daňový poradce klientovi. Jde o to, „se navzájem radit“ (Sichmiteinanderberaten), jde o setkání u společné věci, jde o setkání na půdě světa, jde o životní setkání, v němž se porozumění teprve společně rodí. Ve výchově jde o Ko-existenci,¹⁶ společné pobývání obyvatel pozemského světa. V něm dospělý, v našem případě učitel nebo rodič již není nenapadnutelnou autoritou, protože mladí lidé jsou vychováni převážně k tomu, aby sami přemýšleli, aby fakta a dané skutečnosti prověřovali, promýšleli

¹² *Ibid.*, s. 138.

¹³ *Ibid.*, s. 147.

¹⁴ *Ibid.*, s. 167.

¹⁵ *Ibid.*, s. 147.

¹⁶ *Ibid.*, s. 217.

a kritizovali. Rodič nebo učitel již nejsou jedinými zdroji poznání, proto jim mladí automaticky nenaslouchají, ale promýšlejí jejich tvrzení, jsou samotnou institucí vedeni k tomu, aby materiál zadaný k učení sami prozkoumali, promysleli, argumenty obhájili nebo vyvrátili.

Je třeba dodat, že koexistence není nějakou jinou či snad vyšší formou existence. Koexistence není volba či možnost, kterou by bylo možno zrušit – člověk je, pokud je, vždy bytostí společenskou, je vždy vztahem, nikoli pouhým egem nebo subjektem. Koexistenční struktura lidského pobytu je mnohorozměrná: lidé existují s-, vedle-, proti-sobě navzájem. A to nejsou žádné způsoby chování, jež by byly empiricky zjistitelné, neboť k samotné konstituci lidstva jako takového patří „spolu-lidskost“, „vzájemnost“. Koexistence je stejně tak původní jako individualita, „společnost“ je stejně tak apriorní moment pobytu jako „já“. Druhý není později než ego. Člověk jako takový je vždy a v každém čase spolu-člověk. Otázka, co je člověk, nemůže být nikdy zodpovězena, pokud se ignorují základní podoby koexistence, ignorují možnosti toho, jak se člověk a spolu-člověk sdružují. Spolu-lidskost je ontologické určení pobytu.

Jan Patočka upozornil na jiný aspekt, výchova je sice společnou cestou, ale zároveň se neobejde bez střetů a konfliktů (s vychovatelem, vychovávaným, se sebou samým). Proto Patočka charakterizuje výchovu jako agón, zápas, jehož výsledkem není vítězství jednoho nebo druhého: „Účelu (...) je dosaženo teprve tenkrát (ovšem v individuálním smyslu), když se podaří na základě vychovancových schopností v drahách určených vychovatelem vybudovat vlastní vychovancův život originální...“¹⁷

To znamená, že smyslem výchovy je, aby ten, kdo byl závislý na výchově a péči, se stal nezávislým, aby se ten nedospělý stal dospělým, ten nesvobodný svobodným, aby se z našich dětí a žáků, stali naši přátelé a pomocníci a někdy i opatrovníci. Aby se z nemluvněte stal partner v dialogu, aby se ze žáka a studenta stal spolupracovník.

Vzpomíná na báseň Antonína Sovy *Učitel žákovi*: „Přijde mi v cestu žák můj, rival, chci přinutit jej, aby zvítězil.“ Toto učitelovo motto zavazuje učitele k tomu, aby podporoval žáka v jeho samostatnosti, v jeho vlastních možnostech. „Vítězit uč se, žáku můj, být na mně, vždyť to i má čest.“ Zní zde. Učitel je proto, aby byl překonán.¹⁸

Jeho vlastní úkol již není „zvěstovat“ pravdu, on ani není znalcem pravdy, spíš ji tuší, anebo v ní alespoň doufá. V době globalizace již filosofové (vychovatelé) ztratili oprávnění „vychovávat“ ve smyslu formovat mladé, jak si to představovaly starší generace ještě v minulém století, mohou jen vést dialog, věrohodně podněcovat otázkami, a také se nechat otázkami oslovovat.

V evropské tradici je od Platóna až po Patočku a Peškovou výchova nazývána „péčí o duši“, péčí o celek člověka, péčí o jednotu, moderně bychom řekli o integritu osobnosti a naši konsistenci. Vždyť duchovní, moudrý člověk přece nemůže být zbabělý, ani se nemůže zříci tělesných potřeb, nedbat například o vlastní zdraví. Jednota a vyladění duše teprve umožňuje to specificky lidské: žít ve světě a zároveň mu zcela nepropadnout, být schopen nahlédnout skutečnost sebe i světa v distanci reflexe. Taková výchova, péče o duši, je spíše

¹⁷ PATOČKA, Jan. *Filosofie výchovy*, s. 42.

¹⁸ *Ibid.*, s. 43.

sebevýchovou než čímkoli jiným, je vnitřním pohybem vyhmátávání vlastní podoby. Jako by v tomto pohybu, výchově (tedy ladění poměru jejích tří sil rozumu, vášně a žádostivosti) duše nabývala na určitosti, získávala pevnou a jasnou podobu.

Patočka píše, že taková „duše má hrany“, ¹⁹ ví, co může zdůvodnit a co nikoli, ví, co míní a jaké jsou myšlenky, s nimiž pracuje. K areté, ctnosti člověka tedy vždy nějak patří i vědění, i rozhodnost, i boj s vlastní nedostatečností a překonávání strachu. Skutečná odvaha je nutně spojena s věděním o vlastních možnostech, vždyť čin odvahy není ani výrazem hazardu, ani šílenství, ani pouhým experimentováním, i když se svým charakterem vymyká jasu racionality a často je v rozporu s pragmatickou opatrností.

„Duše, jež si sebe samu uvědomila ve vědění nevědění, duše, jež samu sebe utváří, zakusila bytí: je statečná v sebeproblematickosti, moudrá ve vědění nevědění jakožto zkoumání, zdrženlivá a disciplinovaná, jelikož svému myšlenkovému konání podřizuje všechny ostatní životní záležitosti, a spravedlivá, jelikož činí to, co jí přísluší.“ ²⁰

A podobně Jaroslava Pešková zdůrazňuje nutnost porozumět místu člověka ve světě jako celku. K životu zásadně patří ono „zaujetí místa“, ale nikoli v metrickém smyslu, ale tak, že nás celou dobu sám život umisťuje, vytváří se životní rozvrh, díky němu je zde i blízkost a distance. Blízkost a vzdálenost nejsou metrická určení, jsou to určení životní, určení vztahu k věcem a lidem.

Hovoříme-li o „hledání vlastního místa“ a smyslu v kontextech, v nichž se jako lidé nacházíme, potom co je to místo? Čeština má pro místo pojem jeden, němčina tři: Platz, Ort a Stelle. „Platz“ je místo ve smyslu podmínky života, abychom vůbec mohli být, „Ort“ je místo ve smyslu účelu a cesty, tzn. že všichni směřujeme k určitému místu, nalézáme místo ve smyslu perspektivy. A nejdůležitější je nalézt „Stelle“, místo mezi druhými, své místo, v němž nacházíme sebe sama uprostřed vztahů k druhým. ²¹

Nalézáním svého životního místa podle Peškové začíná životní pohyb, směřování k tomu, co můj život shromažďuje v celek a dává mu smysl. Člověka nelze chápat jako předmět, jehož by bylo možno se bezesbytku teoreticky nebo empiricky zmocnit jako věty Pythagorovy nebo jako jablka, píše Pešková v „Kacířských úvahách nad didaktikou jako empirickou vědou“, ²² je nutno zohlednit jeho specifickou, individuální dějiny, jeho naladěnost, jeho momentální stav. Člověk je jediná bytost, která se rodí nehotová, svou podobu a formu musí teprve nalézt. „Jsme vždy znovu na cestě ke svému lidství.“ ²³ Spolu s Finkem i Patočkou je přesvědčena, že musíme svou formu, svou vlastní podobu či podstatu hledat a vyhmátávat v životním pohybu, v onom fundamentálním dění, jež se nazývá výchovou. Rozumí se tím „úsilí vždy znovu porozumět sám sobě, druhým lidem a světu, ve kterém žijeme“. „Výchova proto musí vycházet ze společného úsilí...“ ²⁴

¹⁹ PATOČKA, Jan. Evropa a doba poevropská. In TÝŽ. *Péče o duši II*. Praha: OIKOYMENH, 1999, s. 127.

²⁰ *Ibid.*, s. 128.

²¹ PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Já člověk... Jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: SPN, 1991, s. 34–35.

²² *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*, s. 150.

²³ *Ibid.*, s. 84–85.

²⁴ *Ibid.*

Jejím základním rysem je přivést člověka k **otevřenosti**. Zaprvé jde o otevřenost ve vztahu ke světu (lidskou bytost ze mě činí to, že nejsem partikulárně, ale univerzálně, jsem bytostí světa, neboť jsem schopen ponoru a transcendence, blízkosti i distance). Pešková to vyjádřila pregnančně: „Nelze libovolně poznávat a instrumentálně měnit přírodu, společnost, lidská individua. Máme-li realizovat své cíle, musíme kultivovat ohled ke světu v celku, aby naše jednotlivé poznatky měly smysl a naše činy se neobrátily proti nám.“ „Je třeba kultivovat samu cestu k předpokladům, vždyť všechno jednotlivé lze uchopit na pozadí ‚obzoru‘, jenž je přítomen v každé věci, ale nevyčerpává se v nich.“²⁵

Druhá je otevřenost myšlení, jež se nespokojuje s deskripcí klouzající po povrchu věcí, nemá empirický charakter. Otevřené myšlení je schopno se intencionálně zaměřovat, vyhledávat a vyhmátávat to důležité (Pešková hovoří o „kultivaci smyslu pro podstatné“), zanořovat se do hloubky, a především je s to reflektovat samo sebe, své možnosti a meze, je věděním o tomto věděním. Pešková píše: „i nechut' se jím zabývat patří k předmětu vědy o člověku“.²⁶ K porozumění vždy patří sebeporozumění, kým já jakožto poznávající jsem, i věděním o tom, že „obzor“, „horizont“, „svět v celku“ není pro každého kvantitativně i kvalitativně stejně otevřen.

Pro tuto otevřenost je důležité vzdělání. Je to ono otevírání nebo pootevírání dveří do jednotlivých oborů a oblastí lidských zájmů, je možností pro nás i naše potomky, zda jsme s to jich využít, záleží na každém z nás. Nejde o vědění panské, ovládající svět, ale jak říká Scheler, na kterého se Pešková také často odvolává, o Bildungswissen, vědění vzdělávající – tvořivé, a o Heilwissen, pomáhající anebo dokonce spásné. Takové vědění, kterým nejen poznáváme a tvoříme nové, pomáháme druhým, ale především pomáháme sami sobě být sebou.

Třetí je otevřenost zkušenosti, zakoušení a jednání: tato otevřenost má dějinný charakter. Na jedné straně je každý z nás limitován vlastní životní zkušeností, minulostí, tradicí, kterou můžeme jen těžko překročit, avšak smyslem humanitní vzdělanosti, humánní výchovy je připravit mladé pro život v podmínkách, které budou za dvacet, třicet a více let. Otevřenost zkušenosti je především smysl pro „protenci“, pro to zatím nenastalé. Nejde o nějakou futurologii, nýbrž o odpovědnost za budoucí, jež zakládáme dnes. O schopnost vyrovnat se s problémy, pro jejichž řešení dnes nemáme žádný precedens.

Jaroslava Pešková razila pro tento vlastní způsob filosofování Patočkovu označení „filosofie provádějící“.²⁷ U obou šlo o sestup do těch vrstev skutečnosti, jež se odkrývají myšlením schopnému porozumění v souvislostech širších, než jsou ty bezprostředně dané, i ty vymezené speciálně vědním přístupem. Označení „filosofie provádějící“ používala později především v souvislosti s filosofií výchovy, která představovala vyvrcholení jejich celoživotních metodologických úvah.

²⁵ PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Já člověk*, s. 43.

²⁶ *Ibid.*, s. 12.

²⁷ O tom Filosofie výchovy – půda pro vzájemné setkání a dorozumění oborů a lidí. In *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*, s. 87.

SEZNAM LITERATURY

BUBER, Martin. *Temnota Boží*. Praha: Vyšehrad, 2002. ISBN 80-7021-515-1.

FINK, Eugen. Die Fragwürdigkeit des modernen Erziehers. *Die deutsche Schule*, 1951, Jg. 51, H. 4, S. 149–162. ISSN 0012-0731.

FINK, Eugen. *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg: Rombach, 1978.

FINK, Eugen. *Existenz und Coexistenz. Grundprobleme der menschlichen Gemeinschaft*. Würzburg: Königshausen u. Neumann, 1987. ISBN 3-88479-305-5.

FINK, Eugen. *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königshausen u. Neuman, 1992. ISBN 978-3-88479-674-0.

GADAMER, Hans-Georg. *Erziehung ist sich erziehen*. Heidelberg: Kurpfälzischer Verlag, 2000. ISBN 978-3-924566-12-8.

HOGENOVÁ, Anna, KRÁMSKÝ, David, RYBÁK, David (eds.). *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5.

PATOČKA, Jan. Evropa a doba poevropská. In TÝŽ. *Péče o duši II*. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-91-7.

PATOČKA, Jan. *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. ISBN 80-86039-33-1.

PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Já člověk... Jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-21766-4.

PEŠKOVÁ, Jaroslava, PRŮKA, Miloslav, VAŇKOVÁ, Irena (eds.). *Hledání souřadnic společného světa: filosofie pro každý den*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-91-2.

(Doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc., Katedra občanské výchovy a filosofie UK PedF, specializuje se na filosofickou antropologii a filosofii výchovy.)