

— nejen naležitelných, ale oprávněně vytvořitelných. Neboť samotné vymátnutí situační figury je obojím: nalézáním i vynalézáním. Situační pole, k němuž se v racionální komunikaci vztahujeme, je i není strukturované před tímto vztahováním. Nápad a náhled, který je vysloven, je právě tak tvorbou této struktury, jako její reflexí. Což platí o vztahu ke strukturám všech úrovní — tedy i k té situační struktuře, zvané svět: náhled na smysluplnost světa je zároveň přispěním k tomu, aby to dobře dopadlo!

Totéž lze říci o definičních pokusech, co znamenají slova demokracie a racionalita: každý pokus je zároveň vytváří, není to tedy jen pasivní odraz. A přesto nelze souhlasit ani s tvrzením, že se nedá vyjádřit, co tyto termíny znamenají, jak jim rozumíme. Jakkoli ovšem jsou věci zvané demokracie či racionalita přístupné jedině riskantním tvořivým výkonem, přece jen tu jsou jako určitý tvar v onom moři skutečnosti, obsahujícím situace různých dimenzí.

Školství, které má poskytovat *základní vzdělání* nebo *všeobecné vzdělání* (mimoходом: vzdělání = dělání s předponou vz, tj. se vznosem, tedy „vzneseným“, resp. vznášejším, povznášejším) musí nutně počítat jak s onou situační globální prokomunikovaností a provázaností oborů — předmětů, tedy s interdisciplinariitou a transdisciplinariitou, tak s pluralitou pojmání nevyčerpateľné skutečnosti, přičemž každé „pojetí“, každé „poznání“ je zároveň proměnou oné skutečnosti, která před badatelem, učitelem i žákem neleží jako mrtvý neměnný balvan, nýbrž která se tím zároveň i proměňuje: nejen umělec a vědec a řemeslník, ale i učitel a žák jsou zaangažováni, a to hned ve škole, na osudu světa. Není to vlastně jen další pohled na Komenského dictum: svět *jest* škola?

Zamyšlení nad cestou ke škole budoucnosti

Antonín M. Dostál

Hned zpočátku se vnucuje otázka, jaká to bude budoucnost, k níž škola má směřovat a v ní připravovat člověka od jeho raného dětství až do pozdního věku?

Na tuto otázku odpovídají současní myslitelé, filozofové a vědci, politici a ekonomové, často velmi protikladně. Naše pedagogická věda by však měla odpovědět kladně již proto, že pro tuto budoucnost vytyčuje výchovné cíle a v praxi usiluje o jejich úspěšnou realizaci. Dlouhodobé praktické zkušenosti i vědecká zkoumání však ukazují, že výchovné cíle, které pedagogická teorie až dosud vytyčovala, byly zpravidla příliš vzdálené, odsunutě, vel-

mi obecně formulované, než aby žáci byli s to je s porozuměním přijímat a uplatňovat, dokonce je prožívat s vnitřním zaujetím. Nemohlo tomu být ani jinak, neboť do obsahu a zaměření těchto výchovných cílů se promítala idea, typická pro evropské myšlení, směřující k nekonečným úkolům a cílům, podle níž se stal pohyb k cíli světového dění měřítkem pokroku jako smyslu dějin. To znamená, že to, co pohání dějiny lidstva ke konečnému cíli, jsou síly rozumu, rozumného uspořádání světa, který sám za sebe „je schopen získat jistoty, na nichž je možno založit správné jednání a panství lidského ducha na zemi.“¹⁾ Ještě důrazněji řečeno Václavem Bělohradským, chod dějin byl vlastně chápán jako „velký pochod“ ke konečnému osvobození člověka z každé závislosti, radikální proměně lidské situace ve světě.²⁾ V tomto smyslu pojem dějin je pojat, jak ukazují obdobně Langrebe i Bělohradský, jako zesvětštění, sekularizace křesťanského učení „stále lidštějšího“ světa. Na vědomí tohoto úkolu se zakládá také moderní humanistické pojetí „dějin“ jako budování světa, v němž bude o člověka „postaráno“.³⁾ Podle toho i marxisticky orientovaná pedagogika chápala výchovný cíl jako vytváření optimálních společenských podmínek pro formování všestranně rozvinuté, harmonické osobnosti člověka.

Tyto, řekněme *moderní názory* na svět a na člověka v něm, se začaly prosazovat především s nástupem novověku, kdy člověk po ztrátě jistoty a bezpečí ve světovém řádu určeném božskou prozřetelností, začal hledat novou oporu svého života ve světě. Tuto oporu našel zejména v *empirismu* anglického filozofa Francise Bacona, v *racionalismu* francouzského filozofa René Descarta a u francouzských osvícenců 18. století. Podle Descarta má totiž člověk ve světle svého rozumu jasné vodítko, jehož pomocí může získat bezpečnou cestu nejen ke svému bytí (cogito, ergo sum), nýbrž i ke světu vnějšimu. Toto rozumové poznání dává člověku zároveň jistotu, že se může stát pánem nad přírodou, k čemuž se mu dostává i velké pomoci v moderní technice. Takto ve spojení vědy a techniky, založené na rozumu, došlo k uvolnění nebývalých sil a energií, umožňujících člověku dospívat ke své emancipaci ze středověkých vazeb, od jistoty dané křesťanským učením, získávat jistotu, že si sám může vládnout na základě svých rozumných aktivit. V tomto pojetí se jevil nový myšlenkový proud jako velmi pozitivní a pokrokový.

Cesta dějin lidstva je však velmi složitá, než aby mohla probíhat jen tímto jedním, pozitivním, pokrokovým směrem. Patočka při svém zamýšlení nad smyslem dějin lidstva dokonce dovozuje, že „pohyb dějin... vyústil tam, kde začal — u vázanosti života ke svému sebestravování a k práci jako základnímu prostředku jeho udržování...“⁴⁾ V tomto smyslu současné lidstvo dospělo do hluboké duchovní a morální krize, která „ve svých ma-

teriálních důsledcích ohrožuje dokonce totálně dnešní 'genus humanum.'⁽⁵⁾ Jestliže dějiny moderního lidstva vyústily do tak protikladné situace s perspektivou hrozby pádu do propasti celkového zničení, pak je třeba hledat příčiny tak hrozivého pohybu a zároveň i cestu, jak se z této hrůzné aporie dostat. Příkladem nám je i sám Jan Patočka, který neupadá do nihilismu, k němuž dal impuls Nietzsche a jímž silně ovlivnil evropské myšlení až k současnému *postmodernismu*. Patočka naopak přiznává, „že tato civilizace *umožňuje* to, co žádná lidská konstelace dřívější: život bez násilí, v dalekosáhlé rovnosti šancí. A dodává, že hlavní možnost, která se v naší civilizaci vynořuje, je právě *možnost* zvratu vlády nahodilé ve vládu chápající, oč v dějinách běží. Bylo by tragickou *vinou* (nikoli neštěstím) inteligence, kdyby tuto šanci nepochopila a neuchopila.“⁽⁶⁾ Pokusme se zamyslet se nad některými okolnostmi, které v jednotlivých oblastech společenského života přispívaly k obratu dějin naruby.

Především se ukázalo zrazujícím pojetí dějin *jako jednosměrné cesty ke stále dokonalejšímu pokroku založenému na síle lidského rozumu, ženoucího chod dějin kupředu*. Ludwig Langrebe při analýze a hodnocení Diltheyova pojetí dějin kriticky poznamenává, že „díváme-li se na běh dějin jako na pokrok ve směru realizace panství lidského rozumu, potom se všechny epochy dějin ležící před dosažením tohoto cíle stávají pouhými prostředky na cestě k němu... Při tomto způsobu uvažování přichází individualita jednotlivého dějinného jevu a jednotlivé dějinné epochy zkrátka.“⁽⁷⁾

Podle Diltheye naopak, jak dovozuje dále Langrebe, „cílem moderních věd o dějinách je ukázat individuální a jedinečný význam dějinných postav a událostí a nespátřovat v nich jen případ a realizaci obecných zákonů, jak činí přírodní věda,⁽⁸⁾ jak to chápe i marxistické pojetí dějinného vývoje. Tak např. Jan Šindelář ve své publikaci „Co řeší filosofická antropologie“ uvádí: „My přece známe zákony společenského vývoje. Není proto důležité, abychom zkoumali, co se děje v subjektech, chceme-li společnost řídit. Vždyť chceme-li hodit kamenem, také nemusíme vědět, jaké pohyby vykonávají molekuly v něm.“⁽⁹⁾ Lidská historie však ukázala, že běh dějin nelze jen nadekretovat a podle libosti společenských vůdců zkracovat nebo prodlužovat. Každá dějinná etapa, směřující k trvalejšímu prodloužení, potřebuje svůj čas zrání, v němž by docházelo k vyvažování všech oblastí dějinného pohybu a vnitřní struktury dané společností.⁽¹⁰⁾

To, co se ukazuje jako platné pro pojetí společensko-historického vývoje lidstva, pro jeho fylogenezi, ukazuje se rovněž platné i pro vývoj lidského jedince, pro jeho ontogenezi. I vývoj osobnosti byl zpravidla chápán jako přechod od nižší, méně dokonalé etapy jeho života k etapě další, vyšší a dokonalejší. Tento názor vedl k úsilí překonat jednotlivé nižší etapy co nej-

rychleji, což se projevovalo v tradiční škole i v celkové výchově dítěte. Dítě bylo chápáno v podstatě jako člověk v malém, kterého bylo co nejdříve zformovat v člověka velkého, jinak řečeno, přejít co nejdříve z věku nezralosti, nedospělosti do věku zralosti, dospělosti. Nežádoucí snahy ve výchově dětí a mládeže byly dokonce podporovány tzv. teorií duševní akcelerace moderního dítěte, která sice do jisté míry platila pro jeho intelektuální stránku duševního života, aniž však postihovala další stránky jeho osobnosti, zejména stránku citovou a mravní. Nedbalo se toho, co vychovatelům připomenul již Komenský a co citlivými slovy vyjádřil francouzský myslitel J. J. Rousseau: „Příroda chce, aby děti byly dětmi, než se stanou dospělými. Dětství má způsoby vidění, myšlení a cítění, které jsou mu vlastní. . . Proč bychom chtěli bránit těmto malým, nevinným tvorům, aby neužívali této doby tak krátké, která jim unikne, a pokladu tak drahocenného, jehož nedovedou zneužít? Proč chcete naplnit hořkostí a bolestí léta, která tak rychle ubíhají, která se jim již nikdy nevrátí a která se vám již vrátit nemohou. . . Nešťastná prozíravost, která činí bytost nějakou nyní nešťastnou pro naději odůvodněnou nebo bezpodstatnou, že ji učiní šťastnou kdysi v budoucnosti.“¹¹⁾ Novověk otevřel lidstvu velkolepé perspektivy jeho emancipace. Moderní doba, dosavadní vědeckotechnická civilizace, je však zároveň tragicky paradoxní, právě v ní dochází k hluboké krizi. Někteří vykladači dějin poukazují na to, že tato krize byla ovlivněna novodobým myšlením, které tkvělo sice svými kořeny v antice, avšak opustilo kontemplativní zaměření k duchovně mravním hodnotám člověka, v němž spatřovali staří myslitelé své hlavní lidské poslání. Toto nové myšlení obrátilo sice své úsilí na aktivní, účinné a stále se obohacující vědění, přitom však nabývalo stále výrazněji charakteru vědění jednostranně operativního, instrumentálního, zaměřeného k přírodě i ke společnosti jako k předmětu manipulace a exploatace, které se spoléhalo na sílu, moc a návod, jak efektivně využít prostředků k dosažení daného cíle. Takto pojatá a působící věda ztratila onen smysl duchovně mravního zaměření a „zdůvodňovala se jen vnějšími účely, které vyplývají z možnosti aplikovat ji, čímž se přeměňuje ve vševládnou sílu, mobilizující celou skutečnost k uvolnění od vázaných sil, k vládě síly, která se uskutečňuje skrze konflikty planetárního rázu.“¹²⁾ Tím se v lidském myšlení vyhroutil vztah mezi subjektem jako pánem světa a objektem jako předmětem k jeho službám, k jeho potřebě a spotřebě, manipulaci, k ovládnutí.

Toto pojetí operativního vědění, zaměřeného k efektivním účinkům, se prosazovalo stále silněji i do obsahu školního vyučování, do obsahu jednotlivých vyučovacích *předmětů*, které byly v podstatě chápány, jak jsem již na to poukázal, jako „vědy v malém.“¹³⁾ Takové pojetí vědění posilovalo vlastně ve vědomí a chování vyučujících pocit pánů ve škole a ve třídě, podporovaný

jejich dospělostí, vzděláním a profesionální funkcí oproti žákům, uvězněným v jejich nedospělosti, nevzdělanosti a v kazajce přísného školního řádu. Lze proto chápat, že hlavním motivem učení některých žáků se stalo nikoli úsilí o vlastní rozvoj, o úspěšnou přípravu pro život, nýbrž strach z přísné klasifikace vyučujících, z jejich trestů, ze ztráty vážnosti u rodičů a spolužáků. Škola se tedy nestala, jak o to usiloval Komenský, dílnou lidskosti, officina humanitatis, nýbrž často místem ponižování a utrpení žáků, jak to například líčí ve svých románech anglický spisovatel Charles Dickens, nebo jak je to často zobrazováno v románech, ve filmech či v televizi o životě žáků, zejména pak studentů středních škol. Takovou atmosféru vytvářelo tedy ve škole manipulačně pojaté vědění a vyučování, které do sebe vstřebávali žáci po celé generace, což mělo a dosud má závažné negativní důsledky: odvádělo je vlastně od duchovně mravních hodnot lidského vědění, odlidšťovalo a odcizovalo žáky výchovně vzdělávací činnosti, škole a životu, umrtvovalo v nich nejen vnímavé porozumění, nýbrž i citové a volní prožívání a projevy, na druhé straně v nich podněcovalo nežádoucí manipulační tendence.

Dalším rysem moderní vědy, který ve svých důsledcích rovněž negativně zasáhl do života novodobé společnosti, bylo, že z jejího programu jako objektivní vědy byl vyloučen živý člověk. Vyloučení člověka z vědy se stalo dokonce, jak říká Patočka, základním a konstitutivním požadavkem vědeckosti. To např. dokládá J. Arthur Thomson v publikaci „Uvedení do vědy“, v níž zdůrazňuje jako podstatné znaky vědeckého přístupu nezaujaté zkoumání neosobních fakt, obecně platných, verifikovatelných důkazem.¹⁴⁾

Nutnost naprostého objektivismu vědeckého poznání, prostého osobního zaujetí zdůraznil i Max Weber, pro kterého universitní učenec nemůže být „ani věštcem ani demagogem.“¹⁵⁾

Zamýšlím-li se nad svými dětskými lety, vybavuje se mi živý svět jako podivuhodný svět barev, vůní, tvarů, kouzel a objevů. Když jsem však začal chodit do školy, začal se svět věcí kolem mne měnit. Jeho smyslová realita se mi začala vytrácet ve vzorcích, v měřitelných rozměrech, ztrácejících se v nekonečno, přecházela z mých smyslů do abstraktního myšlení, které sice stále více nabývalo na přesnosti, z něhož se však vytrácela mnohotvárnost a barvitost věcí, jejich vůně i pach, teplo i chlad, měkkost i tvrdost, jak jsem vše v dětství vnímal všemi smysly. Tak se mi začal svět během mého gymnaziálního studia rozdvajovat: jeden svět jsem stále ještě vnímal a prožíval v jednotě s ním, druhý se mi otvíral v učených knihách a v poučujících slovech profesorů sedících za katedrou nebo stojících na stupínku nad námi. Ten dřívější svět byl uzavřený v nejbližším okolí mého domova, byl stále se mnou a ve mně, ten druhý nabýval nekonečných rozměrů ve stále se rozvírajících obzorech neznáma, kam směřovala moje mysl, živena abstraktními

pojmy. A tak jsem začal žít v těchto dvou rozporných rozměrech života a vědy. A toto rozdvojení světa a života prožívaného v dětství a ve studiu na střední škole a později na univerzitě pronikalo stále důrazněji do mé práce a do celého mého života, který ztrácel na jistotě a který se propadal neodbytně do neklidné nezakotvenosti. Zdá se tedy, že se osvojováním vědy vytrácelo ze mne ono přirozené lidsky přijímané a prožívané bytí ve světě, kam jsem jen vstupoval po cestě uměleckého zobrazování a ozvláštňování toho, co mi zakrývalo vědecké poznání.

Vracel-li jsem se při své pedagogické profesi k dětství svých žáků jako jejich učitel, pak mě zneklidňují otázky, které mě ve stáří jako varovné výčitky pronásledují: zdali jsem si plně uvědomoval, že vlastně celý výchovně vzdělávací proces byl ve své podstatě zaměřen k překonávání osobní, individuální nevyspělosti žáků rozvíjením neosobního přístupu ke skutečnosti na základě neosobního vědeckého poznání? Být dospělý a vyspělý znamenalo vlastně být neosobní, osobně nezaujatý? Nebyl tedy proces školního vzdělávání procesem zbavování přirozených kořenů nerozvitě osobnosti žáků? Nevedli jsme tedy, my učitelé, neosobní vědou k přeměně osobních zkušeností žáků v jejich neosobní myšlení a jednání? Nebylo cílem vyučování co nejvíce odosobnit žáky, aby byli s to všichni stejně efektivně a úspěšně zvládat zadané úkoly, aby je tedy řešili v souladu s objektivismem vědy? Nebyli jsme vlastně, my učitelé, státními funkcionáři, kteří systematicky a cílevědomě prosazovali při vyučování normy neosobnosti? Neplatili jsme za platnost neosobní rozumnosti žáků ztrátou jejich osobní individuality? A netrestali jsme přísnými známkami nedokonalou neosobní rozumnost žáků?

Položil jsem si celou řadu otázek, jsem si však vědom, že nalézt na ně správnou odpověď není a nebude snadné. Vydáme-li se však na cestu, na níž bychom se snažili nalézt uspokojivou odpověď, pak je stále ještě naděje. Nejde jen o školu budoucnosti, jde o budoucnost lidstva vůbec.

Výrazným rysem moderní vědy je dále zdůraznění rozumu nejen jako jasného a verifikujícího zdroje lidského poznání, nýbrž dokonce jako podstaty lidského bytí ve smyslu Descartovy teze „cogito, ergo sum, myslím, tedy jsem“. Tím se lidské já, jak uvádí například Zdeněk Neubauer, zabsolutnilo, ztotožnilo s úzkým ostrůvkem vědomé racionality (cogito = sum): vědomí tak ztratilo kontakt s celkovostí, bohatstvím a hloubkou duševna: nejen vnější svět a světlo, ale i vnitřní svět, psychično se lidskému subjektu staly cizím, „tím druhým“, od „já“ odlišným, něčím, co suverenitu našeho vědomí ohrožuje jako temné nevědomí pudů, komplexů, iracionality a slepých vášní. Jedině novověký člověk díky vědě ví, jak se to ve skutečnosti má, jak si to má zařídit a co je správné: minulost se mu zdá chaotickou před-

vědeckou iracionalitou a tápáním — člověk se zřekl jejího dědictví a ztratil tak kontakt bohatství a jistotu tradice.¹⁷⁾

Karel Kosík dokonce uvádí, že „rozum atomizovaného individua, jakmile se realizuje, produkuje nutně nerozum, protože vychází ze sebe jako z něčeho bezprostředně daného a nezahrnuje prakticky ani teoreticky totalitu světa. Racionalismus a iracionalismus jsou inkarnací racionalistického rozumu.“¹⁸⁾

Jestliže ještě v 19. století díky pozitivismu a scientismu vedl v lidském teoretickém myšlení rozum jako jediný zdroj a nástroj poznání a ovládání poznaného, pak začátkem 20. století záutočili na jeho panství mnozí myslitelé, vědci a filozofové, zejména Henri Bergson, Sigmund Freud a Edmund Husserl, kteří každý svým způsobem odhalovali jeho slabiny.

Podle Bergsona věda, spoléhající se jen na rozum, nepostihuje vnitřní plynulost, kontinuitu lidského vědomí, protože poznává v jeho pohyblivé celistvosti jen to stálé, co se skládá z částí, co se projevuje jako přetržitost, rozčleněnost, diskontinuita. To znamená, že věda rozčleňuje poznávané na izolované akty, rozdroluje svět a život v něm na od sebe izolované části či oblasti. Není proto s to chápat život v jeho nepřetržitém pohybu, v trvalém plynutí, které tvoří podstatu života člověka a jeho svobody, které však nelze uchopit rozumovým poznáním, nýbrž jen intuicí, tj. bezprostředním vhledem, vžitím či vcítěním. V tomto smyslu je vlastně vědomí chápáno a prožíváno jako proud, trvání, jako působení životního elánu, tvořivě se rozvíjející kontinuita, která je takto i pramenem času.

Sigmund Freud sestoupil ve svém pojetí duševna člověka až do jeho skrytých nevědomých hlubin, v nichž zaujímá podle něho přední místo pudový život, jehož hlavním aktérem je pud sexuální, zaměřený k uspokojování slasti, libida. Ten proniká v nedostatečně střezovaných momentech prožívání člověka do vědomí, zejména za spánku. Je-li potlačen, pak se projevuje různými neurózami, které lze léčit pomocí psychoanalýzy, v čemž tkví i jeho terapeutický význam. V kladném případě se jemně proměňuje, sublimuje v tvořivou činnost člověka, v uměleckou, vědeckou či technickou tvořivost. V tomto smyslu se stal pro Freuda sexuální pud určující silou, která působí rozhodujícím způsobem na projev osobnosti člověka.

Nejradikálnější kritiku scientismu moderní vědy provedl Edmund Husserl, a to nejen kritikou samotného procesu vědeckého poznání, nýbrž i vlastní existence poznávané vnější i vnitřní skutečnosti. Podle něho věda, pojatá na základě matematicky měřitelného přístupu ke skutečnosti, provádí idealizovanou konstrukci dané skutečnosti a světa a s touto konstrukcí pracuje, zkoumá její vlastnosti a považuje ji nakonec za pravou skutečnost, za pravý svět, za realitu ve vlastním slova smyslu. Podle toho svět, v němž žijeme, tzn. „Lebenswelt“, je chápán jako nedokonalý, protože je neměřitelný

a matematicky nevyjádřitelný. Jinak řečeno, takto pojatá věda ve svém úsilí o pravdivé poznání světa tento svět ve skutečnosti ztrácí ze zřetele, protože svět, v němž žijeme, náš přirozený svět, zakryla svou vědeckou teoretickou konstrukcí. Chceme-li se proto podle Husserla navrátit k přirozenému světu v jeho původnosti, pak je třeba se vrátit k předvědecké zkušenosti, k žitému světu, takovému, jak jej pouze bezprostředně prožíváme v úsilí dát „promluvit“ ryzí bezprostřední zkušenosti, bezprostřednímu eidetickému názoru, jeho bezprostřednímu uchopení, nikoli tedy cestou jednostranně rozumově analytického přístupu. Jen tak lze totiž dostat obraz přirozeného světa, jak se nám projeví ve výkonech našeho vědomí, jako fenomén. Tím lze podle Husserla překonat krizi evropského myšlení, která se tak ostře promítá do myšlenkového světa současné vědeckotechnické civilizace. Přitom Husserl dovozuje, že „selhání racionální kultury... nevyvěrá z podstaty samotného racionalismu, nýbrž jedině z toho, že se stal vnějškovým, že se zapletl do 'naturalismu' a 'objektivismu'“.¹⁹⁾

I Patočka, který navazuje na fenomenologii Edmunda Husserla, se staví kriticky k současné vědeckotechnické civilizaci a volá po návratu k přirozenému světu. Podle něho „svět, který je rekonstruován na matematickém základě, je celou svou podstatou neživý a smysluprázdný svět... sám v sobě žádný smysl nemá.“²⁰⁾ Podle Patočky se však cesta člověka k jeho návratu do přirozeného světa nemůže uskutečnit jen v teoretické myšlenkové oblasti jeho života, nýbrž v celkovém hlubinném pohybu dějin, čímž Patočka „kacířsky“ překročil hranice Husserlovy fenomenologie.

Přitom si Patočka klade otázku, zdali „existuje tedy nějaká odpověď, jak z této aporie, z toho prudkého srážení nihilismu, z toho krachu všeho smyslu...?“ A odpovídá: „Což jestliže princip dějinného života je právě v tom, žít nad úrovní pouhého života... aby člověk žil právě tak, jak to odpovídá požadavkům smysluplnosti, kterou my samozřejmě nejsme s to do světa vložit, ale kterou jsme snad — v případě, že všechno smysl má — schopni svět obohatit a doplnit?“²¹⁾

Ukazuje se tedy, že jednostranný filosofický a vědecký instrumentalismus, objektivismus a racionalismus podporuje krizi myšlení i celého moderního života. Podněcuje stále silnější tendence různých forem iracionalismu, orgiasmu, rasismu, vandalismu, sexualismu, okultismu, vede k ožívání pověr a scestných náboženských sekt, kam utíkají lidé před hrůzami ničivé techniky, ekologických katastrof, konzumního působení života, před odcizením a odlidštěním života moderní civilizace. A tyto tragicky působící vlivy zasahují i do života naší mládeže na její doslova „křížové“ cestě do budoucnosti.

Závěr

Je pochopitelné, že autoři, které jsem ve svém výkladu uváděl, nepodávají jen drtivou kritiku soudobé vědeckotechnické civilizace, zvláště jejích perspektiv do budoucnosti, nýbrž zároveň navrhuji řešení, jak tuto kritickou situaci stálého ohrožení současného lidstva a celé planety změnit nebo alespoň zlepšit, jak otřást svědomím současného lidstva k možnostem obratu. Někdy nepostihují postavení člověka ve světovém celku, *překračují hranice vědecky prověřených pravd, neposkytují úplnou objektivní záruku*. Pomáhají nám spíše jako inspirující „metafory“ nebo „metapříběhy“ osmyslovat svět a řídit naše jednání ve světě, porozumět tedy hlouběji a všestranněji velmi složitému a komplexnímu celku života a světa, lépe se v něm orientovat a chovat se „na základě představy o světě jako o společenství úcty-hodných bytostí, v úcty-plném obcování.“²²⁾

Jen touto cestou by bylo možno, jak se domnívám, vytvářet citlivý a přemýšlivý vztah k člověku a ke světu jako celku, jen na takto vytvářených postojích by bylo možno dospívat k dlouhodobému a uspokojivému žití člověka na tomto světě, k jeho žití v míru s tímto světem.

Tyto myšlenky se ukazují jako velmi závažné pro řešení a realizaci vzdělávacích a výchovných problémů v naší škole i v celé naší moderní a postmoderní společnosti. Ukazují nám cestu, jak vytvářet ve škole a ve společnosti vzájemný domov svěbytných bytostí, schopných vzájemné komunikace, vzájemného dorozumění, tolerance a respektování jeden druhého, jak tedy vytvářet ve škole nové klima či atmosféru, v níž se bude dít příprava pro život samotným životem svěbytných nedospělých a dospělých bytostí na jejich cestě do budoucnosti, naplňováním jejich žádoucích tužeb a nadějí, bez nichž by život nebyl přirozeným životem jejich světa.

Seznam citované literatury

1. Langrebe, Ludwig: *Filosofie přítomnosti*. Praha, ČSAV 1968, s. 85–86.
2. Bělohradský, Václav: *Přirozený svět jako politický problém*. Praha, Československý spisovatel 1991, s. 209.
3. Bělohradský, Václav: *Myslet zeleň světa*. Praha, Mladá fronta 1991, s.99
4. Patočka, Jan: *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha, Academia 1990, s. 17
5. Patočka, Jan: *Komenský a otevřená duše*. In: *Osobnost a komunikace*. Praha, Pedagogická fakulta UK 1990, s. 19.
6. Patočka, Jan: *Je technická civilizace úpadková, a proč?* In: *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha, Academia 1990, s. 125.
7. Langrebe, Ludwig: *Svět jako dějiny*. In: *Filosofie přítomnosti*. Praha, ČSAV 1968, s. 86–87.
8. Langrebe, Ludwig: *Tamtéž*, s. 87

9. Šindelář, Jan: Co řeší filosofická antropologie. Praha, Svoboda 1956, s. 111.
10. Bělohradský, Václav: Viz citované publikace: Přirozený svět jako politický problém. Myslet zeleň světa.
11. Rousseau, Jean-Jacques: Emil čili o vychování. Díl I., Praha, Dědictví Komenského 1910, s. 64–65
12. Patočka, Jan: Kacířské eseje o filosofii dějin. Praha, Academia 1990, s. 125.
13. Dostál, A. M.: K počátkům zkoumání a řešení problematiky obsahu vzdělání v našich podmínkách. Pedagogika. Praha, Academia, roč. XLI 1992, č. 1, s. 57.
14. Thomson, Arthur, J.: Uvedení do vědy. Praha, Melantrich, bez uvedení data, s. 33–34.
15. Weber, Max: Le savant et le politique. Paris. Librairie Plon 1959, s. 80, 81.
16. Bělohradský, Václav: Přirozený svět jako politický problém. Praha, Československý spisovatel 1991, s. 102. 118.
17. Neubauer, Zdeněk: Chiliasmus a eschatologie aneb partnerství s přírodou. Filosofický časopis, roč. 1991/39, č. 6, s. 1005
18. Kosík, Karel: Dialektika konkrétního. Praha, Čs. akademie věd 1963, s. 70.
19. Major, Ladislav: Člověk, dějiny, filosofie v Husserlově krizi evropských věd. Filosofický časopis, roč. XXXVIII, 1990, č. 3. Praha, Academia, s. 331. Viz rovněž: Husserl, Edmund: Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie, s. 364.
20. Patočka, Jan: Mají dějiny smysl? In: Létaující ryba, časopis FF UK v Praze 1, 1990, s. 9. (Péče o duši, sv. 6. Praha 1988, s. 181–191.)
21. Patočka, Jan: Tamtéž, s. 10.
22. Kohák, Erazim: Hovory se stromem. Filosofický časopis, roč. 1991/39, č. 6, s. 910–911.

Výchova k životnímu prospěchu anebo k prospěšnému životu?

Stanislav Komenda

Začalo to debatou o měření znalostí a zkoušení, jeho smyslu, účelu a významu. Je to ostatně téma nenové, čas od času znovu otvírané: *Nejsou ti, kdo nevyhoví požadavkům v očekávané míře, stresováni? Nejsou jejich úsilí a snaha podlamovány a oni sami ve vlastních očích odsuzováni do role outsiderů, puncovaných známku, vysvědčením, výrokem, zařazením, klasifikací?*

Takový názor existuje a nezastávají ho jenom ojedinelí pedagogové a posuzovatelé pedagogického prostředí — *nechme rozvíjet dětskou mysl a její sebereflezi bez toho, že by se jí zvnějšku implementovala hodnotící kritéria, konec konců vždycky v jisté míře subjektivní.*