

Stejné a jiné: Jinakost jako naděje výchovy

Autor: Zuzana Svobodová

Abstract

Sameness and alterity: Alterity as the hope of education. – The contribution introduces questions that originate from the very nature of the dynamics of education, where change happens. In the dynamics of education, what is ‘identical’, is formed in the environment of the other; it also creates a new form, which, compared to the original form, is different/dissimilar. At the same time, what is ‘identical’, maintains the core, out of which each of the other forms are formed. As an intentional human activity, education should reflect the relations between ‘same’ and ‘other’. This means, above all, enquiring about their origins and purpose as well as reflecting upon their *raison d’être*. Following such a reflection, the otherness of the environment, in which education takes place, can become both a challenge and hope for education.

Keywords: identity, similarity, sameness, equality, difference, alterity (otherness), power, struggle, education, change (transformation), tradition

Klíčová slova: identita, podobnost, stejnost, rovnost, rozdílnost/jinakost, moc, boj, výchova, proměna, tradice

Chci začít uvažováním o tom, co je to, co zde budu psát? „To stejné“, co mám na mysli, nebo „to jiné“? Předpokládejme, že usiluji vyjádřit to, nač myslím. Mám-li pak na mysli otázku po bytnosti psaného, je jiná, než bytnost myšleného? Jsoucnosti obojího se jistě liší, liší se – a případně jak – také ve své podstatě či jádru bytí toho, co mám na mysli a bytí toho, co píšu?

Idem, ipse, alius

Je dobré, aby se takto zamýšlel pedagog? Možná že ten, který jen trochu vážně pobyl v jeho roli, si vzpomene, že se zcela běžně tázal, co je mi vlastně tady říkáno, co jsem to vlastně řekl, co vlastně tady nejen se projevuje jako jsoucí, ale jaké bytí se tu ohlašuje? V roli pedagoga se pak ptám: A v jakém vztahu k tomu, co se tu děje a k tomu, co tu je, jsem já sám? *Idem, ipse*, nebo *alius*? Případně v jakém jiném vztahu jsem já zde vůči tomu, co se tu uskutečňuje? Pedagog uvažující, reflektující svou činnost, je v relaci toho, co zamýšlel či zamýšlí, a toho, co se skutečně děje při jeho pedagogické činnosti. Hovoří-li se v obecné pedagogice či didaktice o pedagogické reflexi, pak je zde v jádru úkol zkoumat identitu plánovaného (zamýšleného) a uskutečňovaného.

Identitu *idem* („stejnost“, „totožnost“ anglicky *sameness*) mohou podle Paula Ricoeura¹ prokázat – mohou se identifikovat například průkazem, kde je vyznačeno mé jméno a datum narození, tím jsem identifikována jako ta a ta, narozena tehdy a tehdy, tam a tam, tedy identita *idem* je prokázána identifikací. Pedagog může identitu typu *idem* prokázat například tak, že v plánu byl vytyčen úkol naučit nějaké operaci žáky a oni zvládnutí tohoto učiva prokázali splněním zadaného úkolu. Tedy správně vyplněný úkol žáků prokázal shodu s plánem učiva.

Identitu *ipse* – či spíše svou ipseitu (anglicky *selfhood*) mohou podle Paula Ricoeura projevit, tj. přestože bych si změnila jméno, případně by ani nebylo mně samotné známé mé vlastní datum a místo narození, přesto má ipseita, která se utváří mým žitím života, mým způsobem života, by se projevila například mým stylem myšlení, vyjadřování, jednání apod. Zde se jedná o celkový způsob utváření, projevoování a otázka, zda je tato identita *ipse* při výuce žádaná, je důležitou otázkou, kterou by si pedagog měl klást.

Je možné, aby žák vnímal, nahlížel, spoluutvářel svět tímto způsobem (*ipse*) identicky, jak jej vnímá, nahlíží, spoluutváří pedagog? Pokud z podstaty jinakosti osoby pedagoga a osoby žáka považujeme takovou identitu za nemožnou, je možné zde usilovat o nějakou podobnost, a je správné a žádané o takovou podobnost usilovat? Proč, z jakých podstatných důvodů by tomu tak případně být mělo? Proč by případně nemělo stačit prokázání identity typu *idem*? Je zřejmé, že odpovědi pedagoga na tyto otázky budou mít velký vliv na jeho koncepci celé výchovy a vzdělávání, především na cíl výchovy a vzdělávání, na jeho výchovný styl, metody práce. Pokud skutečně platí paradox uměleckého díla, podle něhož má dílo tím větší šanci stát se univerzálním, čím je jedinečtější, (srov. Ricoeur 2000: 225) a pokud je výchova uměním, (Platón 2001: 518d) pak zde máme před sebou výzvu týkající se navýsost vychovatelství.

Jinakost se projevuje či vlamuje sama,² nemusím ji prokazovat, je tu a vím o ní v té či oné míře, podobně jako ji více či méně vnímá kdokoli druhý (pedagog zřejmě vnímá jinakost v míře větší, než například stavař, což je dáno tím, že je jinakosti druhého při své pedagogické činnosti přímo vystaven a s ní konfrontován). Ptáme-li se po zdroji této jinakosti, nahlížíme, že již ve své osobě jsme každý rozhraním stejného a jiného. Díky čemu je toto rozhraní? Častá odpověď ve filosofii již od jejich počátků zní: díky tělesnosti. Podle Hérakleita (zlomku B 45) (srov. Svoboda 1962: 59) nemůžeme dojít k hranicím duše („protože její LOGOS je hluboký“), lze tedy také říci, že duše pro nás žádné rozhraní nemá.³

Ve zlomku B 104 z Prokla, (srov. Svoboda 1962: 60) podle něhož Hérakleitos užil výrazu „FRÉN“, je tímto odkázáno na tělesnou vazbu duše; samotný výraz může zastupovat například srdce, plíce, bránici, rozvahu, pocit, vůli, rozum, mysl apod.⁴ Je to místo, které je rozhraním, ale zároveň vazbou, díky které je mi jinakost nejen přístupná, ale díky kterému vůbec jinakostí ve své identitě i ipseitě jsem. Zdeněk Kratochvíl upozorňuje, že v archaickém

¹ Srov. Ricoeur (2000: 120), též (2016: 10–12, 25, 27–28, 42, 46, 48–49, 67, 98, 131, 134, 136–141, 148, 166, 186, 227, 311, 329, 335, 341, 343, 349, 351–352, 365, 370).

² Srov. Ricoeur (2016: 351): „Jinakost se nepřipojuje k ipseitě zvenčí, ...ale patří k významovému ladění a ontologické konstituci ipseity a tento rys výrazně odlišuje tuto třetí dialektiku od dialektiky ipseity a totožnosti, u níž zůstala dominantní disjunktivita.“

³ Srov. „PSYCHÉS PERATA IÓN OUK AN EXEUROIO, PASAN EPIPOREUOMENOS HODON OUTÓ BATHYN LOGON ECHEL.“ (Palouš 2004: 176, pozn. 53; 185, pozn. 74; 189)

⁴ Srov. Kratochvíl: *Výklad všech zachovaných zlomků Hérakleitovy řeči*. Dostupné na WWW: <<http://www.fysis.cz/Herakleitos/Potapec/pdf/100vykladB.pdf>>; [staženo 10. 9. 2018].

chápaní člověka je bránice mez, oddělující to, co je schopno nést odpovědnost, a to, zač je zapotřebí být odpovědný; je to hranice „duchovní autonomie lidství“. (Kratochvíl 1995: 60)

Vztahovost

Již se mnohokrát stalo při vyhlášení filosofických témat, kdy součástí titulu byly dva termíny spojené spojkou „a“: Ono „a“ mezi dvěma termíny, odkazujícími k pojmům se ukázalo jako zásadní. Nuže pokud jde o poměr mezi „stejně“–„jiné“, značí „a“ vztah spojovací, odporovací, stupňovací, zdůrazňující nebo důsledkový? (Kdyby šlo o otázku v didaktickém testu, pak by z mého pohledu bylo možné odpovědět všemi možnými způsoby – nebo žádným – jednoduše proto, že rozhodnout lze, alespoň v gramatice, jen podle širšího kontextu.)

Vztahovost či relačnost stejného a jiného se mi jeví skutečností, kterou je třeba promýšlet – ve výchově pak zejména. Edmund Husserl na samém začátku promýšlení krize v publikaci *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie* s podtitulem *Úvod do fenomenologie* upozorňuje na „zhroucení víry v univerzální filosofii“, která souvisí se ztrátou víry člověka „v sebe sama“, v pravé, jemu vlastní bytí“. (Husserl 1996: 34) Usiluje-li vychovatel o podílení se na utváření osobnosti vychovávaného vnitřně integrované, pak mu nemůže být taková ztráta důvěry v její vlastní bytí lhostejná.

Pokud bychom vztahovost či vazbu stejného a jiného odmítali, a například vzdali naději na cokoli stejného (a vzpomeňme na začátku zmíněnou otázku vztahu myšleného a psaného), pak v mé snaze být pedagogem by se projevovalo jen šílenství. Pokud bychom chtěli zapomenout na jinakost či bychom jinakost ignorovali či odmítali,⁵ v návaznosti na výše zmíněný zlomek B 45 Hérakleitova výroku a ještě více v návaznosti na představu, že vše je oživováno jedním duchem, bychom si vytvářeli iluzi, že jsme jen duchem. A to nejen iluzi ve vztahu k sobě samému, ale pokud bychom s takovou zapomenutostí na jinakost či s jejím odmítáním byli pedagogy, pak i ve vztahu k druhým a světu, což by, jak si na základě již mnohých historických událostí můžeme připomenout, vedlo k ideologii, tyranii, totalitě.

V pedagogice zmiňuje takové pomýlení Jan Patočka u pojetí výchovy italského filosofa Giovanniho Gentileho, (srov. Patočka 1996: 395–406, 419, 423–424, 426, 430) jehož idealismus nazvaný „aktualismus“ žije představou, že ve výchově, která je mu procesem ducha, dochází k vzájemnému pronikání duchů vychovatele a vychovávaného, k jejich kompenetraci, při níž se uskutečňuje jednota ducha tím způsobem, že vychovatel probouzí tvořivé aktivní centrum v žákovi a tím jej uvádí do společenství ducha.

Patočka upozorňuje, jak Gentile přehlédl či překročil mez, hranici, za kterou vychovatel nemůže jít – vychovatel sice nabádá, poukazuje, ale vystoupit a vychovávat se může jen vychovávaný sám, (srov. Patočka 2006: 443n) elán k tomu, aby směřoval, kam orientuje vychovatel, náleží vychovávanému a Patočka upozorňuje: „...každý člověk má svůj vlastní život, svoji vlastní možnost prožít život plně, ale nedomníváme se, že by mohlo nastat u každého člověka pozdvižení k tomu, co my považujeme za nejvyšší statky člověčenstva...“ (Patočka 1996: 426) Patočka zde je realistou podobně jako Platón, když vypráví na začátku

⁵ Srov.: „Viděné věci jsou vždycky něčím víc, než co z nich ‚skutečně a vlastně‘ vidíme.“ Ono „něčím víc“ je právě to přesahující identitu, kterou si vnímáním utváříme, „přivlastňujeme“. (Husserl 1996: 72)

sedmé knihy *Ústavy* o tom, jak se daří navrátivšímu se z říše neproměnlivého do jeskynního obydlí.

Vztahovost člověka ve vztahu k sobě samému i druhým si uchovává rysy jak identity *idem, ipse* i jinakosti. Při reflexi skutečnosti mé osoby se prolamuje výzva k odpovědnosti za osobní integritu. Ještě dříve, než si uvědomuji integrálnost mého já, tady ona je. Ještě dříve, než se začnu snažit dosáhnout inkluze ke své vyšší integritě, již v odpovědnosti za tuto svou inkluzivní integritu stojím. Jak jí však dosáhnout? A mohu či mám být plně a zcela integrální? Kde jsou počátky této výzvy k osobní integritě? Jaký význam má v této výzvě vztahovost jako fenomén lidství?

Podle Komenského bychom na otázku, zda mohu dosáhnout samostatně osobní integrity, museli odpovědět: nikoli. Dotýkáme se zde otázky po antropologickém konceptu člověka. Komenskému je lidskost (srov. Komenský 1929: 216–217 a 1970: 216) projevem toho, že jsme zde na tomto světě pro vzájemné udílení dobra. Ne abychom si to zde užili, či abychom si to zde zažili, byť i s hlubokou reflexí. Ale v Komenského pojetí lidskosti je člověk na tomto světě, aby se vydával – jedni druhým, ve vzájemnosti svého a jiného, nestejného. Vydáváme se vždy ve stejném i jiném. Pokud v laskavosti, upřímnosti, lásce, pak podle Komenského definice lidskosti v *Orbis sensualium pictus* z takových vztahů vzchází obapolné přátelství. Pokud bychom se chtěli držet kompetitivního modelu, kdy mezi lidmi dochází k utkávání, boji, pak z toho dle Komenského vzejde závist, která je dynamikou rozkládající lidskost člověka.

Utkávání je ale již v nás. Tedy nelze si utkávání zastírat, potlačovat jej, ale lze jej proměňovat. Usiluji tím vyjádřit toto: Proměna je výchova, výchova je proměna. Otakar Antoň Funda se vyjádřil ve stati *Teologie výchovy* (1997: 208) o dvou tradicích, které lze vidět v dějinách praxe křesťanské zbožnosti i v dějinách křesťanské víry, v teologii – jde o tradici výchovy a tradici proměny. Tyto dvě tradice je možné vnímat v jejich projevech i mimo teologii. Myslím, že O. A. Funda věděl to, co je občas zapotřebí připomínat (a opět to platí i pro jiné obory, než pro teologii): jedno vyžaduje druhé, tradice výchovy žije skrze tradici proměny, tradice proměny žije pro tradici výchovy, ve vzájemném si udělování dobrého.

Ontologie a etika spolu i zde souvisejí, otevírání ontologických otázek, otázek po bytí, souvisí s bytostnými otázkami po způsobu lidského směřování života, s porozuměním lidskému. Pokud si ve vši naléhavosti klademe otázku po stejném a jiném filosoficky, nikoli geometricky či matematicky, pak za problematikou bytí stejného a jiného je problematika lidského, našich možností, cílů, počátků a směřování jednání.

Také Emmanuel Lévinas klade důraz na to, že osobní integrity nelze dosáhnout bez druhého. Moje skutečná integrita osobnosti je Lévinasem popisována pomocí stavu rukojemství, v němž se již nacházím, a to dříve než jsem se pro něj rozhodl, dle tohoto autora jsem druhému vydán dokonce dříve, „než *sám sobě* jsem“. (Lévinas 1997: 18) Tehdy se totiž ve mně ohlašuje to etické, proráží ve mně „lidství“. (Tamtéž: 19) Ve stati *Ego a totalita* promýšlí Lévinas právě toto přicházení zvenčí – volání k odpovědi a odpovědnosti, vyvolení, výzva, to vše se děje jako prolomení zatarasenosti vlastního bytí. (Lévinas 2013: 40) Zatarasenost Já sebou samým, samota imanence, která prožívá neodvolatelnou tíhu bytí „v práci, soužení a utrpení“, (Lévinas 1997: 19) a její prolamování, je zkoumána také v díle

Čas a jiné, kde Lévinas s naléhavostí připomíná, že intersubjektívni prostor není symetrický, druhý není alter ego mého ega, ale druhý „je tím, kdo nejsem já“. (Lévinas 1997: 139)

S naléhavostí se táží také studenti promýšlející přechod od druhého pohybu existence k pohybu třetímu, tak jak jej popisuje Patočka. Ptají se: „Jak se toto může stát?“ – a vskutku ne náhodně tak připomínají člena židovské rady Nikodéma, který se ptá Ježíše, jak se člověk může narodit znovu (v podání Janova evangelia – J 3,4). Patočka popisuje tuto proměnu (METANOIA) od pouhé solidarity zájmů k nezakotvenosti, vydávání se pravdě jako odhalenosti (ALÉTHEIA), (Patočka 2009: 376) která se projevuje obětavostí za hranice distributivní spravedlnosti – je třeba dále promýšlet Patočkova slova o životě, který se odevzdává: „Klene tak společenství těch, kdo v tomto vzdávání a odevzdávání se si rozumějí a popíráním oddělených center vytvářejí totéž jednotné společenství odevzdanosti, společenství v oddané službě, které jedince překračuje.“ (Patočka 2009: 365–366)

Odevzdáváním, vydaností, obětí je utvářeno společenství, dimenze přirozeného světa, která „uniká věcné identifikaci, a přece tento svět podstatně podmiňuje“. Patočka tak na samém konci své meditace o přirozeném světě ve svých šedesáti třech letech prohlašuje, že tuto oblast přirozeného světa jak pozitivisté, tak Husserl pominuli. (Patočka 2009: 366) Patočka tento pohyb považuje proto za nejdůležitější, (Tamtéž: 361, 366) protože je mu pohybem, kdy se pravda, slovo stává tělem, kdy se událost bytí plně zjevuje v člověku, přičemž ten, kdo je schopen žít plně, zcela či veskrze v odevzdanosti, nese právem jméno bohočlověka. (Patočka 2009: 365)

Tento pohyb průlomu z odcizení sobě samému, druhým i světu je vzmachem, udržuje první pohyb přijetí (akceptace) a druhý pohyb práce (sebeztracení v sebezprodloužení) „ve vznosu jako pouhou možnost, a nikoli plnou realitu lidské existence“. (Patočka 2009: 361) Třetí pohyb je tak pohybem od reifikace, zvěčnění, k proměně vydaností, obětí, kterou se otevírá zatarasenost: „Jakákoli pravda spočívá v probuzení existence, v uvědomění si její zásadní otevřenosti.“ (Patočka 2009: 408) Život v pravdě je tedy životem otevřeným a svobodně otevíraným druhým a světu, nabízeným, a v tomto smyslu obětovaným, vydávaným.

Dynamika výchovy: Výchova jako utkávaní

Český termín „utkávaní“ je zde vhodně dvojsmyslný, mohu jím vyjadřovat boj, rozepří, ale také spojování, které provádí tkadlec či tkadlena, kteří utkávaní tkaninu. Řeč o výchově jako utkávaní pak vyjadřuje, že výchova je jak dynamickým procesem různých sil, tak ve své podstatě směřuje k určitému (ve smyslu „konkrétnímu“, nebo dle starší češtiny „srostitému“) obrazu, vhodné formě, charakteru, ctnosti – ARETÉ, zdatnosti, výbornosti, ušlechtilosti či šlechtnosti, lidské zralosti.

Pro Patočku znamenalo promýšlení problému přirozeného světa odhalení otázky prapůvodnosti praktického angažování; ponaučením z přirozeného světa mu bylo, „že lidský život je ve všech svých způsobech životem pravdy“, (Patočka 2009: 378) a nakonec se táže, zda tato pravda neznamena každodenní boj proti tomu, kdy se člověk pokouší vzdát sám sebe. (Tamtéž) Výchova v tomto kontextu Patočkova promýšlení pohybu lidské duše (principu, jádra, podstaty života) pak bude znamenat výzvu k tomuto každodennímu boji, výzvu nikoli

ke stejnému věcnému kladení, ale k autentické existenci, totiž k vystupování z uzavřené sebestřednosti, k otevřenosti, službě.

Výchova jako cesta k druhé přirozenosti

Bylo uvedeno, že proměna je cestou výchovy. Podle Hérakleitovi připisovanému zlomku B 134 je PAIDEIA druhým sluncem pro ty, kteří jí byli proměněni (TÉN PAIDEIAN HETERON HÉLION EINAI TOIS PEPaideúMENOI). Slunce, které je už u Platóna symbolem pro příčinu řádu i pro příčinu proměn, je v tomto zlomku zdrojem tepla a života vychovaným, vzdělaným, těm, kteří poznali péči paideie. Člověk vychovaný tak nepotřebuje, aby jej někdo vedl (což by byla ona první přirozenost člověka), ale je schopen orientovat se již sám. Samotný termín PAIDEIA lze překládat i jako výživa, totiž jako poskytování nezbytného, například rodiči dětem (tak například u Aischyla).⁶

Aby však bylo možné přijmout výživu, je třeba otevřenosti. Pojem PAIDEIA tak odkazuje na klíčovou charakteristiku člověka – je otevřený a otevřitelný, může přijímat, být přijat a může i dávat. V římském světě je událost výchovy popisována jako *humanitas*, přičemž ve 4. století př. Kr. se vytváří v Řecku také novotvar podle vzoru FILELLÉN (filhelén – příznivce řecké kultury), totiž termín FILANTHRÓPIA, (Veyne: 2014: 334, 341–342) který bude též, vedle termínu PAIDEIA, překládan v latině jako *humanitas*. FILANTHRÓPIA, termín, jehož první užití máme doloženo v Platónově dialogu *Euthyfrón* (3d), již podle svého vzoru odkazuje na svou podstatu, totiž zatímco původně je člověk zaměřen pouze na nejbližší, lze tuto náklonnost k bližním kultivovat až k náklonnosti či lásce k lidem, všem druhým, jiným („milovnost lidí“), dnes bychom usilovali i o náklonnost ke světu jako celku (kosmu – dobrému a krásnému řádu), včetně mimolidských skutečností.

Tedy velmi zjednodušeně bychom mohli cestu výchovy vnímat jako cestu od pojetí člověka, který se vztahuje k druhým dle známého „člověk člověku vlkem“ nebo od oddaného jen nejbližším, k tomu, který je otevřen pravdě o sobě samém a tím i službě každému druhému, krátce „člověk člověku bratrem“, až po člověka zralého ke službě celku, otevřeného pravdě a schopného oběti pro tuto jemu základní hodnotu.

Takový objev podobnosti je zaznamenán už u Homéra, kdy Achilleus v závěru *Iliady* vnímá, že starý Priamos, který žádá, aby mohl pohřbít tělo svého syna, není pro něj jen otcem poraženého protivníka v boji, ale je mu obrazem svého vlastního otce, tedy souputníkem, lidským bratrem: „Zněl stanem jich obou žalostný nářek.“ (Homér 1980: 465) Uvědomujeme-li si, jakou roli hrálo Homérovo dílo v dějinách evropské vzdělanosti, pak kořeny evropské vzdělanosti lze zde nahlížet jako kořeny ontologické a etické zároveň. Od jinakosti k podobnosti, od druhého k podstatě otevřenosti sebe samého jinému.

⁶ AISCHYLOS. *Sedm proti Thébám*. V. 17–23. AISCHYLOS. *Sedm proti Thébám*. [online] Přel. F. Loukotka. Praha, 1896. Digitalizovaný dokument. Dostupné na WWW: <<http://olympus.cz/Antika/OidipodeiaFL.pdf>>; [staženo 10. 9. 2018].

SEZNAM LITERATURY

AISCHYLOS. *Sedm proti Thébám*. [online] Přel. F. Loukotka. Praha, 1896. Digitalizovaný dokument. Dostupné na WWW: <<http://olympos.cz/Antika/OidipodeiaFL.pdf>>, [staženo 10. 9. 2018].

Bible. Podle ekumenického vyd. z r. 1985. Praha: Biblická společnost, 1991.

FUNDA, Otakar Antoň. *De profundis*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-86039-31-5.

HAVEL, Ivan M. (ed.). *Bytí je vlnobítí: Gratulovník k 80. narozeninám Radima Palouše*. Středokluky: Zdeněk Susa, 2004. ISBN 80-86057-30-5.

HOMÉR. *Ílias*. Praha: Odeon, 1980.

HUSSERL, Edmund. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie: Úvod do fenomenologie*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0561-7.

KOMENSKÝ, Jan Amos. Orbis pictus. In KVAČALA, Ján (ed.). *Veškeré spisy Jana Amosa Komenského*. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě, 1929.

KOMENSKÝ, Jan Amos. Orbis sensualium pictus. In *Dílo Jana Amose Komenského*. [DJAK] *Opera omnia*. Sv. 17. Praha: Academia, 1970.

KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1.

KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výklad všech zachovaných zlomků Hérakleitovy řeči*. Dostupné na WWW: <<http://www.fysis.cz/Herakleitos/Potapec/pdf/100vykladB.pdf>>, [staženo 10. 9. 2018].

LÉVINAS, Emmanuel. *Být pro druhého (Dva rozhovory)*. Praha: Zvon, 1997. ISBN 80-7113-217-9.

LÉVINAS, Emmanuel. *Čas a jiné/Le temps et l'autre*. Praha – Liberec: Dauphin, 1997. ISBN 80-86019-33-0.

LEVINAS, Emmanuel. The Ego and the Totality. In *Collected Philosophical Papers*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 2013. ISBN 978-0-8207-0306-0.

PALOUŠ, Martin. Svatojánský výlet II. In HAVEL, Ivan M. (ed.). *Bytí je vlnobítí: Gratulovník k 80. narozeninám Radima Palouše*. Středokluky: Zdeněk Susa, 2004. ISBN 80-86057-30-5.

PATOČKA, Jan. *Češi I*. Praha: OIKOYMENH, 2006. ISBN 80-7298-181-1.

PATOČKA, Jan. *Fenomenologické spisy II*. Praha: OIKOYMENH, 2009. ISBN 978-80-7298-420-6.

PATOČKA, Jan. *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0.

PLATÓN. *Euthyfrón, Obrana Sókrata, Kritón*. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-140-4.

PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2001. ISBN 80-7298-024-6.

RICOEUR, Paul. *Myslet a věřit (Rozhovor)*. Praha: Kalich, 2000. ISBN 80-7017-421-8.

RICOEUR, Paul. *O sobě samém jako o jiném*. Praha: OIKOYMENH, 2016. ISBN 978-80-7298-438-1.

SVOBODA, Karel (ed.). *Zlomky předsokratovských myslitelů*. Praha: Československá akademie věd, 1962.

VEYNE, Paul. Humanitas: Římané a ti druzí. In GIARDINA, Andrea (ed.). *Římský člověk a jeho svět*. Praha: Vyšehrad, 2014, s. 333–364. ISBN 978-80-7429-072-5.

(PhDr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D. vyučuje na Teologické fakultě Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích, na 3. lékařské fakultě a Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy, na Katedře teologie a filosofie Jaboku – Vyšší odborné školy sociálně pedagogické a teologické a pracuje také jako katechetka. Zabývá se filosofií výchovy, etikou, dějinami vzdělávání a zkoumá vztahy náboženské a kulturní vzdělanosti.)