

Levinasova etika a učiteľ. Vyučovanie ako čas reči¹

Autor: Ján Hreško

Abstract

Levinas's ethics and teacher: Teaching as the time of speech. – Emmanuel Levinas emphasized that the other teaches me ethics by its face. He considers face expression as my primary learning before any other learning. The paper uses Levinas's ethics to draw the teacher–student relationship as asymmetrical and focuses on language understood as their teaching and learning time. Nevertheless, is it possible to bring Levinas's philosophy and its critical points into the practice of teacher and simultaneously to avoid getting back into mere rhetoric and pedagogy? Although it is inevitable to thematize while teaching and to expect the answers while asking (the *said* in teacher role), presence of students as others remind the teacher to answer for himself (the *saying* as human vocation). The study wants to initiate a debate on the matter of how levinasian ethics could contribute to the understanding of a teacher's profession and teaching itself.

Keywords: Emmanuel Levinas, ethics, language, learning, other, responsibility, speech, teacher, teacher–student relationship, teaching

Klíčová slova: Emmanuel Levinas, etika, jazyk, učenie, druhý, zodpovednosť, reč, učiteľ, vzťah učiteľ–študent, vyučovanie

Prvé učenie

Levinas považuje za kľúčové prijať druhého človeka ako toho, kto je úplne iný. *Druhý* nie je ani nejaké mne podobné *ja*, ani exemplárom určitého spoločenského celku, ani predmetom môjho poznania. Vymyká sa mojej intencionalite. Druhý ma oslovuje práve svojou inakosťou, nemôžem ho postihnúť a nadobro mu porozumieť. Vzťah s druhým sa zakladá na našej oddelenosti a rozdielnosti, je pôvodne asymetrický a deje sa primárne ako reč. Ale inakosť druhého nie je výsledkom nášho porovnania. Ten, kto so mnou hovorí, sa mi nedáva ako predmet poznania, ale sprítomňuje seba samého, je výrazom, ktorý sa ku mne obracia a vyzýva ma k odpovedi.² Tým, že hovorí za seba, narúša predstavy, ktoré si o ňom vytváram. Druhý sa mi predstavuje vlastným menom.

Podľa Levinasa je prvým a najdôležitejším učením výraz tváre druhého. Tým, že ku mne sám hovorí, ma zároveň učí niečo, čo nemám od seba. No neučí ma len svojím hovoreným slovom, ale už tým, že sa ku mne obracia rečou svojej tváre, samou svojou prítomnosťou. Druhý sa mi dáva vo svojom výraze, ktorý nemôžem uchopiť, pretože je stále

¹ Táto štúdia bola vydaná s finančnou podporou grantu poskytnutého GA UK (č. 510119), s názvom *Filozofické myslenie Levinasa v praxi psychoterapeuta a učiteľa: Povolanie k zodpovednosti*, riešeného na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

² LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Paris: Librairie Générale Française, 2016, pp. 329–330; (*Totalita a nekonečno*. Praha: OIKOYMENH, 1997, s. 263–264).

originálnou exterioritou. Ľudská bytosť je prístupná vo svojom pohľade, ktorý vnímam. *Tvár* však nemožno redukovať na viditeľné črty obličaje a farbu očí. Levinas zdôrazňuje, že význam tváre nie je daný kontextom, ale samotná tvár je významom: nahotou. Druhý je vo svojom prehovorení prítomný a napomáha mu, jeho reč, ktorá mi je adresovaná, má charakter učenia.³

Dokonca aj keby neprehovoril nahlas slovami. Výraz tváre druhého mi svojou bezbrannosťou eticky prikazuje a odporuje možnému násiliu, učí ma prijať jeho *nie*. Toto prvotné učenie, ktoré nevychádza zo mňa samého a predchádza poznávaniu druhého, je podľa Levinasa učením v plnom slova zmysle. Nie je ani introspekciou, ani výsledkom mojej intencionality a nevychádza ani z predporozumenia vlastnému bytiu. Zároveň nie je ani videním, ani len spomienkou, či rozpomenutím sa pamäti na niečo, čo duša už predtým nahliadala.⁴

Človek sa učí predovšetkým prijímaním zvonka. Učenie podľa Levinasa pôvodne nepochádza z mojej interiority či autonómie, ale začína apelom druhého. Až keď stojím zoči voči druhému, som v situácii, kedy som vyzvaný odpovedať a hovoriť sám za seba. Nechať sa vyučovať bude zároveň znamenať prijímať danosť sveta v konkrétnych slovách druhého, jeho výpoveď ako nezameniteľný spôsob, akým nám predkladá svet.⁵ „Vyučovanie je spôsob, ako sa deje pravda, ktorá nie je mojím dielom, o ktorej sa nemôžem dozvedieť z vlastného vnútra.“⁶

V diele *Totalita a nekonečno* Levinas nazýva toho, kto ma učí, Majstrom (*Maître*).⁷ To je ten, kto mi vládne a prikazuje. Pod majstrom či učiteľom Levinas primárne rozumie druhého. Učí ma etike tým, že mi dáva ideu nekonečna – to, čo nemôžem mať (v sebe) sám od seba, čo presahuje moje vedenie, čo môžem myslieť, no nie myslením obsiahnuť. Toto

³ *Ibid.*, pp. 98–99; (s. 80–81).

⁴ LEVINAS, Emmanuel. Liberté et Commandement. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1953, vol. 58, no. 3, p. 271. Levinas sa týmto chápaním učenia vzdáľuje od sokratovsko-platónskej, stoickej, novoplatónskej, ale i augustínskej tradície, ktoré, napriek rozdielom, spájalo hľadanie pravdivého poznania vo svojej duši, a za učenie považovali primárne vlastné rozumové nazeranie. „Myšlení a řeč je jistě totéž, jenže tímto jménem jsme nazvali rozhovor, který vede duše ve svém nitru sama se sebou bez hlasu.“ (PLATÓN. *Sofisté*. Praha: OIKOYMENH, 2009, 263e4, s. 79.) Jordan Glass pripomína, že takéto chápanie učenia by pre Levinasa „bolo intelektuálnym vlastníctvom. Levinasa skôr zaujímajú transcendentné podmienky reči, ktoré umožňujú hovoriť o samotnom teoretickom poznaní. Tak ako u Sókrata, ani u Levinasa to nie je konkrétny jazyk, ktorý by učil. Je to však vďaka tomu, že tým pôvodným učením je samotný učiteľ, ktorý je vždy už za konkrétnym jazykom ako jeho podmienka.“ (GLASS, Jordan. The question of the Teacher: Levinas and the hypocrisy of education. *Symposium*, 2016, vol. 20, no. 1, p. 132 /pozn. 5/.) Jazyk sa stáva podmienkou myslenia v jeho sociálnom rozmere. Vďaka učiteľovi nie je myslenie imanentnou, ale tranzitívnou aktivitou, „keďže sa rozum ocitá v pozícii *prijímania* bez toho, že by sa vzdal“ (LEVINAS, E. *Totalité et infini*, p. 44; /s. 36/). Levinas teda nepovažuje samostatné myslenie ani za najpôvodnejšie, ani za najvyššie učenie (sa). „Učenie je vzťahom s rozumom ako tvárou.“ (LEVINAS, Emmanuel. *L'au-delà du verset: Lectures et discours talmudiques*. Paris: Les Éditions du minuit, 1982, p. 223). Ak by ideálom rozumu mala zostať len zhoda rôznych subjektov v racionálnom poznaní, reč by musela byť podriadená mysleniu. (LEVINAS, Emmanuel. *Boh prichádza v ideí*. Bratislava: Hronka, 2017, s. 309). Ale práve v mene rozumu by potom bolo možné nárokovať si právomoc potlačiť pluralitu, a tak sa vyhýbať stretnutiu a dialógu s inými (napr. etickému záväzku voči nám nepohodlným či nepríjemným osobám).

⁵ LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*, p. 92–93, 98; (*Totalita a nekonečno*, s. 76, 80).

⁶ *Ibid.*, p. 328; (s. 263).

⁷ *Ibid.*, p. 66, 102–104; (s. 54, 83–85).

učenie sa zjavuje v konkrétnom vzťahu k blížnemu.⁸ Ten, kto stojí predou mnou, ma svojou inakosťou vytrháva zo spočinutia v sebe samom, narúša môj prirodzený egoizmus. V etickom zmysle je mojím pánom práve núdzny, ktorému som povinný poslúžiť a prejavíť pohostinnosť. Ako učiteľ mi prikazuje, nie však mocou svojho postavenia, či úradu, ale naopak bezbrannosťou nahej tváre, ktorá hovorí *nie* násiliu a svojvôli.

Toto Učenie podľa Levinasa predchádza pedagogike. Tá je navyše dnes orientovaná na zámerné predávanie istých znalostí, osvojovanie si potrebných schopností (zvlášť kognitívnych) a celkový sebarozvoj. Etika však nevychádza z mojich mentálnych predispozícií a slobody poznávania, takisto nezávisí primárne od môjho vzdelania. Nezačína až osvojením si predávaného diela ľudského poznania, ale ako etický nárok úcty voči druhému. Je nekončiacou zodpovednosťou, ktorú dennodenne nesiem zvlášť za konkrétnych ľudí, ktorí sú mi zverení, ale aj za cudzích ľudí, ktorých v živote stretávam a tých nespočetných anonymných jedincov, ktorí žijú z výsledkov mojej práce.

Etika a pedagogika

Keď Levinas prirovnával druhého k Učiteľovi, chápal toto postavenie v etickom zmysle. Bolo by možné na tomto základe nanovo porozumieť aj profesii učiteľa a postaviť vzťah učiteľa a študenta ako konkrétny príklad asymetrického etického vzťahu, v ktorom je zodpovednosť na strane učiteľa? Ale potom by viac nebol tým druhým učiteľ, ale žiak. Ak je tento vzťah asymetrický, čo to znamená pre výchovu a vyučovanie?⁹ Môže sa vyučovanie stať učiteľovou odpoveďou na etickú výzvu? Je však legitímne prechádzať z Levinasovej etiky –, ktorá nepredstavuje ani nejakú normatívnu morálnu filozofiu, ani aplikovanú etiku, ale pýta sa na prvotné východiská etiky –, k „profesijnej etike“ učiteľského povolania, a pritom neredukovať inakosť jednotlivých aktérov vzťahu na niečo pochopené? A nakoniec, je legitímne ísť ešte ďalej a pokúšať sa vystavať na levinasovskej etike filozofiu výchovy a určité „etické vyučovanie“?¹⁰

Práve reč ako možnosť vypočutia, odpovedania i prehovorenia niekomu inému robí človeka človekom i bytosťou mysliacou. Levinasova etika nám však pripomína, že nie každé medziľudské stretnutie a komunikácia je stretnutím jedného človeka s druhým. S veľkou väčšinou ľudí, ktorých dennodenne napr. v meste postretnem, sa v skutočnosti nestretávam

⁸ Blížny zastupuje Pána, Nekonečno.

⁹ Nepopieram aj symetrickosť prítomnú v tomto vzťahu, napr. vzájomnosť učenia a pôsobenia jedného na druhého. Článok však zdôrazňuje ako charakteristický práve asymetrický rozmer vzťahu učiteľ–žiak. Tento rozmer sa pokúsil vyjadriť aj M. Buber, keď hovoril o jednostrannej skúsenosti zahrňovania či obsiahnutia (*Umfassungserfahrung*), ktorá charakterizuje vychovateľský vzťah na rozdiel od priateľstva: „Vychovateľ zakouší proces vychovávaní žiaka, ale ten nemôže zakoušet vychovávaní vychovateľa.“ (BUBER, Martin. *Řeči o výchově*. Praha: Vyšehrad, 2017, s. 43.) Učiteľ jednoducho stojí v inej pozícii, a práve preto sa nemôže spoliehať len na vlastné predstavy o žiakoch, ale musí s nimi hovoriť, aby sa jeho vôľa niekoho učíť nestala svojvoľnou manipuláciou. Je to učiteľ, ktorý nesie zodpovednosť za vlastnú moc, za žiakov, ale hlavne za edukáciu a sebvýchovu, teda výber pôsobiaceho sveta (*Ibid.*, s. 41–45). Levinas ide ešte ďalej a asymetrický rozmer zdôrazňuje ako nutný predpoklad ľudských vzťahov i prípadnej vzájomnosti.

¹⁰ Obdobné otázky si kladú aj súčasní autori, najmä v anglo-americkom prostredí, ako Brian Schroeder, či Jordan Glass. Prepojiť Levinasovu etiku s pedagogikou, alebo s etickou výchovou sa pokúsili Sharon Todd (*Learning from the Other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*, 2003); Anna Strhan (*Levinas, subjectivity, education: Towards an ethics of radical responsibility*, 2012); Claire Katz (*Levinas and the Crisis of Humanism*, 2013); Clarence W. Joldersma (*A Levinasian Ethics for Education's Commonplaces: Between Calling and Inspiration*, 2014).

tvárou v tvár, ale len prechádzame popri sebe. Nenárokujú si ma a neučia ma. Ale ani v edukácii tomu často nebýva inak. Ak je vyučovanie len pedagogikou či didaktikou, podľa Levinasa zostáva rétorikou v klasickom (či v platónskom) slova zmysle: umením poslucháčov (žiakov) zaujať a presvedčiť. Teda vhodnými a pôsobivými slovami ich priviesť tam, kde rečník (učiteľ) chce – nakloniť si ich a poučiť –, prípadne s nimi debatovať podľa vopred stanovených pravidiel diskusie.¹¹

Učiteľ-rétor sa pri učení nestretáva so študentmi priamo, keďže sleduje iné úmysly, aj keď často chvályhodné. Problémom rétoriky podľa Levinasa je, že sa obracia k ľuďom ako k množstvu a ponecháva si priestor pre možnú manipuláciu. Ovládať reč znamená mať moc. V prípade manipulácie však učiteľ „znásilňuje“ slobodu študenta. Dopúšťa sa na ňom bezprávia, pretože zneužíva jeho dôveru. Teda učiť druhého férovo by znamenalo vzdať sa takej pedagogiky, ktorá sa vyhýba skutočnému stretnutiu sa s inakosťou toho, koho učím.¹² Nebáť sa vystaviť mladému človeku a všímať si jeho túžby. Nestimulovať ho len svojou bystrosťou, intelektuálnou presvedčivosťou a rečníckou obratnosťou, ale vypočuť ho. Nekategorizovať poslucháča znamená byť k nemu spravodlivý.¹³

¹¹ LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*, p. 66–67; (*Totalita a nekonečno*, s. 54–55). Napriek myšlienkovej blízkosti a obdivu k Sókratovi a Platónovi, Levinas považoval aj sókratovskú dialektiku a maieutickú metódu za príklad filozofickej pedagogiky a rétoriky. Sókratés vedie dialóg k vopred stanovenému cieľu: k odhaleniu pravdivého vedenia prostriedkami logiky i rétoriky. Levinas tvrdí, že objavením autonómneho a „neutrálneho“ rozumu, ktorým fenomény pojmovovo uchopujem (definujem), sa stávam suverénnym a nezávislým od učenia druhého. „Od Druhého neprijímať nič, čo nie je už vo mne, akoby som od večnosti vlastnil to, čo ku mne prichádza z vonku. Neprijímať nič, teda byť slobodný.“ (*Ibid.*, p. 34, 196; /s. 29, 159/.) Pravda, ktorú poznávam vo svojej mysli, ma sama presvedča. Druhý ma teda nemôže (na)učiť nič nové. Sókratés prebúda partnera rozhovoru k vlastnému nahliadnutiu, k vecnému mysleniu a jasnému vyjadreniu sa. No zároveň je už o krok pred ním, pozná ho a usmerňuje, aby sa dostal k totožnému vedeniu. Sókratovský dialóg si aj napriek svojej dialogickej forme často podržiava logocentrický, monologický a pedagogický charakter – je cvičením mysle a presného jazyka. Sókratés zostáva vo svojej intelektuálnej skromnosti zároveň intelektuálne suverénny. Každého natchytá a nik ho v diskusii neprekvapí. (*Ibid.*, p. 34, 196; /s. 29, 159/.) Druhých vyzýva, aby ho usvedčili z omylu, no sám zostáva nedotknuteľným. Jeho sebaspochybenie nie je výsledkom stretnutia s druhým. Zdeněk Pinc zdôrazňuje, že Sókrata a sókratovský dialóg nemožno oddeliť od literárnej figúry a žánru, s ktorým pracuje Platón. Sókratés si navyše vlastným umom a iróniou udržiaval zvláštny odstup od sociálneho vzťahu, čo sa mu možno nakoniec stalo osudným. (PINC, Zdeněk. *Fragmenty k filozofii výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1999, s. 44). Mohol po tejto udalosti s učiteľom sám Platón plne dôverovať spoluobčanom? Nebol Sókratov odstup vlastne prikrátky? Nebude pre filozofa istejšie sa spoliehať na vládu rozumu (vyjadrenú ústavou)? Ak by však morálne konanie vychádzalo zo samotného poznania dobra, ktoré podľa Sókrata nemôžem nechcieť, morálne zlyhanie by nemohlo byť úmyselné, a teda by som ho mohol ospravedlniť ako omyl či chybu myslenia. Domnievam sa, že Sókratés sa tohto stanoviska nevzdáva nielen z filozofických, ale aj z pedagogických dôvodov. Mohol by som učiť, ak by som neveril, že priviesť druhých k rozpoznaní omylov bude znamenať, že ich zanechajú? Otázkou však zostáva či ma samotná schopnosť správne uvažovať o dobre, kráse a spravodlivosti, k niečomu zaväzuje. K rozdielom medzi Sókratovou a Levinasovou etikou by sme ale mohli pripojiť aj mnohé podobnosti, napr. s levinasovskou sebakritikou. Nepredpokladá také kladenie otázok, ktoré vedie poslucháčov k uvedomeniu si následkov svojho stanoviska, zjavne už Sókratovu sebakritiku? Nie sú jeho verejné výstupy prejavom zodpovednosti? A môže človek, ktorý duchom „vidí“ ideu Dobra, viac milovať niečo nedokonalé? To by však vyžadovalo samostatnú komparáciu. Niektoré aspekty rozvinuli vo svojich štúdiách SCHROEDER, Brian. *Breaking the closed circle: Levinas and Platonic paideia*. In KATZ, Claire Elise, TROUT, Lara (eds.). *Emmanuel Levinas Critical Assessments Vol. II.: Levinas and the History of Philosophy*. Abingdon: Routledge, 2005, pp. 285–295 a AGOSTINI, Marie.

L'Éducation morale: Socrate et Levinas. *Le Télémaque*, 2009, vol. 36, no. 2, pp. 113–124.

¹² LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*, pp. 67–68; (*Totalita a nekonečno*, s. 55–56).

¹³ *Ibid.*, pp. 66–67, 196; (s. 54–55, 159).

Rešpektovať ho ako toho, kto je slobodný a sám prítomný, teda môže hovoriť za seba. Ale dôverovať mu je riskantné, pretože potom sa zraniteľným stáva aj sám učiteľ. Ctiť si druhého (žiaka či študenta) ako svojho „pána“ znamená dávať ho pred seba, podriaďovať sa mu, slúžiť mu. To sa môže prejavovať napr. vykaním na strednej škole, ktoré nie je len formálnou zdvorilosťou, ale povýšením druhého. V tomto (etickom) zmysle si nie sme rovní.

Učiteľstvo sa však už z povahy samotnej profesie nemôže vyhnúť rétorike, pedagogike a emocionálne zafarbenému prednesu. Je v istom zmysle „pozitívnu manipuláciu“, ktorá sa deje práve prostredníctvom reči verbálnej i neverbálnej. Učiteľ vedome poslucháčov o niečom presvedča a ak niečo hovorí, nemôže sa vyhnúť tomu, aby sa jeho slová napr. nikoho nedotkli. Táto dnes populárna, dokonca aj na univerzitách sa šíriaca, predstava, v skutočnosti študenta nerešpektuje, ale podceňuje, pretože s ním zaobchádza ako s malým dieťaťom.

Sloboda slova a moc rečníka zavazujú kvôli vzťahovosti reči, nie vzťahovačnosti cudzích poslucháčov k jazyku. Rešpekt ku slobode neznamená ani vyhýbanie sa možným nedorozumeniam a konfliktom, ani úplné ponechanie študentov vo voľnosti, teda nevstupovanie do interakcie s nimi. Práve naopak, do spoločného, avšak ne-erotického vzťahu nemožno vstúpiť bez riskantného otvorenia sa vzájomnému pôsobeniu, čo však učiteľ nemôže automaticky očakávať aj od študentov. „Vzdelávanie človeka zostáva *pôsobením na slobodnú bytosť*. Niežeby sloboda bola cieľom sama o sebe, ale zostáva podmienkou pre akúkoľvek hodnotu, ktorú človek môže dosiahnuť.“¹⁴

A tu sa znovu vraciame k učiteľovi a jeho zodpovednosti. „Prvým slovom učiteľa je učiteľ sám.“¹⁵ Prvotnou zodpovednosťou učiteľa nie je študentov učiť etiku, ale pri vyučovaní pred nimi stáť a záväzkami svojho povolania sa im „zodpovedať“. Ak ako učiteľ pristupujem k vlastnej profesii len ako k zamestnaniu vo vzdelávacej inštitúcii a k vyučovaniu len ako k edukačnej činnosti, nemusím byť v nich sám prítomný. Ale ak sa vo svojom povolaní bezprostredne vzťahujem k študentom, moja reč sa stáva priamou, je rečou toho, kto hovorenému slovu sám asistuje.¹⁶

To iste neznamená, že učiteľ má len improvizovať a nemusí sa na svoj prednes vopred pripraviť. Na druhej strane, učiteľ si nevystačí s tým, že sa bude pevne držať len pripraveného učiva a stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov, ktoré mu dokonca môžu pomôcť vyhnúť sa vynárajúcim problematickým otázkam. Dôležité je, že učiteľ hovorí za seba, čo ale neznamená, že hovorí vlastné „názory“ a presvedčenia. Karl Jaspers pripomína dôležitosť hovoreného prejavu učiteľa na príklade prednášky: „Své myšlení, svou vážnost, své otázky, svou nejistotu vyjadřuje učitel zcela mimovolně a nabízí tím účast na svém duchovním nitru. Avšak táto vzácna hodnota je ihneď ztracena, jakmile se o ni usiluje. Projev je najednou strojený, rétorický, patetický, vyumělkovaný, efektní, demagogický, úhrnem nestoudný.“¹⁷ Vyučovanie sa deje v napätí medzi rečou otvorenou a uzatvorenou, medzi spontánnym a vopred napísaným a pripraveným prejavom.

¹⁴ LEVINAS, Emmanuel. *Difficile liberté: Essais sur le judaïsme*. Paris: Le livre de Poche, 2010, p. 32.

¹⁵ GLASS, Jordan, *op. cit.*, p. 131.

¹⁶ LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*, p. 199; (*Totalita a nekonečno*, s. 161).

¹⁷ JASPERS, Karl. Úlohy university. In JIRSA, Jakub (ed.). *Idea university*. Praha: Academia, 2015, s. 67.

Levinasova filozofia reči

Keď Levinas pojednáva o reči, nehovorí ani len o ľudskej schopnosti vydávať artikulované zvuky a používať k tomu možnosti jazyka ako nástroja, ani len o vzájomnej komunikácii a hľadaní porozumenia. Samotný jazyk nechápe primárne ako spoločný systém znakov a prostriedok komunikácie.¹⁸ Levinas hľadá východisko reči vo vzťahu k druhému, ktorého nemožno obsiahnuť žiadnym pojmom, symbolom či označením. Výraz tváre predstavuje nevýslovný, nesémantický význam, ktorý aktu komunikácie a jazyku nielen predchádza a zároveň ich aj plodí. Reflexia už predpokladá osvojenie si jazyka, ktorému som sa naučil tiež od druhých. Spoločný jazyk, ktorý mi umožňuje sprostredkované dorozumievanie sa, predpokladá skúsenosť bezprostredného vzťahu k druhému. V priblížení sa k niekomu nachádzame zmysel reči.¹⁹ Blížkosť jedného k druhému, oslovenie a vystavenie sa volaniu a kontaktu, je rečou, ktorá je „pred jazykom, bez ktorej by však žiaden jazyk, ako prenos správ, nebol možný.“²⁰ Reč predpokladá živé bytosti, pluralitu.²¹

V diele *Inak než byť alebo za hranicami esencie* Levinas rozlišuje reč podľa jej významu a časovej povahy na: 1. Hovorenie, ktoré sa deje (*le Dire*): reč, ktorá nastáva, reč „prvotná, či pred-pôvodná“, „an-archická“, nadobro nevyvovedateľná, pretože je významom pred každým porozumením. A 2. reč vypovedanú a dokončenú (*le dit*): výrok či zapísané

¹⁸ „Reč je možnosť vstúpiť ve vzťah nezávisle na veškerém systéme znaku, který je spoluhlucím společný. Reč je jako to, co prorází zdi, je mocí procházet hranicemi kultury, těla a druhu.“ LEVINAS, Emmanuel. *Objevování existence s Husserlem a Heideggerem*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2004, s. 252. Je vhodné upozorniť na to, že Levinas v *Totalite a nekonečno* vždy nepoužíva pojmy *langage, discours*, či *parole* konzistentne, ale navzájom ich niekedy zamieňa. V *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* už rozlišuje dve možné chápania jazyka (vo význame *le Dit*, reči povedanej): 1. „Ako systém mien identifikujúcich entity a ako systém znakov zdvojujúcich súcna, ktoré označujú substancie, udalosti a vzťahy podstatnými menami či inými jednotkami diskurzu.“ 2. „Jazyk, ktorý si rozumie ako sloveso v predikatívnom tvrdení, kde sa substancie rozkladajú do spôsobov bytia či časovania, ale kde jazyk nezdvouje bytie súcien, ale vystavuje ozvenu esencie.“ (LEVINAS, Emmanuel. *Autrement qu'être, ou, au-delà de l'essence*. Hague: Martinus Nijhoff, 1974, p. 51.)

¹⁹ LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*, p. 199; (*Totalita a nekonečno*, s. 182).

²⁰ LEVINAS, Emmanuel. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, p. 19.

²¹ Levinas odkazuje aj na Platónovo vyzdvihnutie živej reči pred tou písanou, ktorá je len jej obrazom (*Faidros*, 276a). V druhej reči totiž chýba človek, ktorý ju vyslovil (275c), a ktorý by mohol na vzbudené otázky odpovedať (275d–e). „Platón trvá na odlišnosti medzi objektívnym poriadkom pravdy, ktorý sa nepochybné ustanovuje v písomných prejavochoch, neosobne, a rozumom v živej bytosti.“ LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*, p. 70; (57). Ten je „živou a oduševnělou řečí člověka vědoucího“, „člověka, který je schopen sám sobě pomoci a který ví, ke komu se má mluvit a ke komu mlčet.“ (PLATÓN. *Faidros*, 276a.). Zároveň Platónovo rozlíšenie živej reči a reči písanej hrá aj u Levinasa veľkú rolu práve v spojení s pamäťou. Kým druhá reč si, na rozdiel od prvej, potrebuje písomom pripomínať, aby nezabudla; múdrosť prvej, na rozdiel od druhej, sa nezakladá na hromadení znalostí. To predstavuje nebezpečenstvo, lebo odvádza od poznania skutočnosti k jej reprezentáciám (PLATÓN. *Faidros*, 275a–b). Inde však Levinas tvrdí, že vyzdvihnutím vlastného učenia v duši, v ktorej bolo zasiate vedenie, ktoré už vzklíči samo (276e–277a, 278a), Platón súčasne opomína rolu učenia sa od učiteľa (druhého), bez nutnosti rozpomínania sa na to už poznané; akoby živou rečou bol len filozofický výklad, ktorého vnútornú logiku sleduje a sám kontroluje poslucháč, ktorý ho môže následne ďalej rozvíjať (LEVINAS, Emmanuel. Liberté et Commandement. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1953, vol. 58, no. 3, p. 271; *Totalité et infini*, p. 196; /s. 159/). V spomínaných Platónových citátoch ale Levinas už nachádza príklad reči, ktorá predpokladá oddelenie a transcenciu. Takej reči, ktorá predsa len nie je iba myslením alebo „rozvíjaním vopred vyskladanej vnútornej logiky, ale ustanovením pravdy v zápase medzi mysliteľmi, so všetkými náhodami slobody. (...) Inak povedané, reč sa hovorí tam, kde chýba jednotné spoločensvo medzi členmi vzťahu, tam, kde chýba, alebo sa ešte len musí ustanoviť, spoločná rovina.“ (LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*, p. 70–71; /s. 58/.) Pre Levinasa však pravda nebude pravdou dialógu v zmysle akéhosi spolubytia v logu, ako v niektorých moderných interpretáciách.

vyjadrenie, alebo to, čo je už pochopené, identifikované, čo sa pomenovaním stalo témou.²² V reči ako hovorení (*le Dire*) sme obaja prítomní, pričom druhý sa vyjadruje vlastným, mnou neuchopiteľným výrazom tváre. Ak chceme spolu hovoriť, musíme sa striedať, dovoliť tomu druhému prerušiť prúd vlastného vedomia i slov.

Reč (*le Dire*) sa deje ako etický vzťah, v ktorom nevládne samotný jazyk, ale druhý. Ten má predo mnou prednosť. Ak sa ku mne obracia, musím mu za seba odpovedať, hoci len vrúcny pozdravom. Podobu takejto reči majú aj otázky, ktoré vopred nepredpokladajú odpovede, ktoré by mohli vyčerpať hľadanie zmyslu.²³ S druhým nemôžem byť hotový. Nemôžem za neho hovoriť či myslieť. Tým, že niečo vypovedám, niečo obyčajne sledujem, ale zámer druhého mi nie je prístupný. To podstatné, čo o ňom viem, mi hovorí sám. Vďaka nemu zároveň viem, že nie som hotový sám so sebou a mám ešte čas. Brat' vážne druhého znamená brat' vážne čas i smrť, a smrteľnosť druhého vážnejšie ako tú svoju.

Na druhej strane, reč, ktorá je už definitívna, alebo raz vypovedaná, napr. zaznamenaná ako výrok, či reč napísaná a vydaná ako dielo, je už nepriama a hotová, v etickom zmysle už nečasová. Naša pozornosť sa tak môže zamerať na danú tému, na jej obsah, alebo samotné použitie slov v kontexte jazyka. Navyše publikovaný text autor už nemá pod svojou kontrolou, no hlavne už sám neasistuje svojej reči, ktorá väčšinou nemá ani konkrétneho adresáta. Naproti tomu, pri živej reči niekto osobne oslovuje niekoho. „Akoby prítomnosť toho, kto hovorí, obracala nevyhnutný pohyb odvádajúci vyslovené slovo k minulosti slova písaného.“²⁴ Počuť svoje meno znamená nemôcť uniknúť pred rečou, ktorá je adresovaná práve mne. Tento pre židovskú tradíciu tak dôležitý význam reči ako vyvolenia často zdôrazňuje aj Levinas.

Ale aj napriek jeho vyzdvihovaniu počutia hlasu pred videním a ústnym prejavom pred tým písaným, spomínané rozlíšenie „dvoch rečí“ primárne nemieri k prostému uprednostňovaniu zvuku pred písaným slovom a k obrane reči hovorenej pred tou písanou.²⁵ Levinas zdôrazňuje hlavne bezprostrednosť, fenomenálnu neuchopiteľnosť, rušivosť a transcendentnosť reči, ktorá ku mne prichádza od druhého. Rečový akt nie je ako fenomén transcendentný sám o sebe. Eticky neučí len preto, že je jazykový, teda zvučný, alebo slovný.²⁶ Reč ako Hovorenie u Levinasa nie je prvotne fenoménom. Navyše ju nemožno redukovať na verbálny prejav. Naopak, viaceré jeho príklady predstavujú skôr reč neverbálnu a telesnú: priblíženie k druhému či vzájomný odstup, možnosť nečakaného pohybu, ale aj pohľad očí. Výraz tváre druhého síce nemožno redukovať na plastickú formu obličaje, ale bez materiality by nebolo senzibility: dotyku, zranenia či utrpenia.

Levinas sa nechcel uspokojiť s dobovým hľadaním významu reči a funkcie jazyka v socio-lingvistickej, logickej, dialogickej, ontologickej, básnickej, či literárnej stránke, akoby sa zmysel reči netýkal druhého a mojej zodpovednosti, ale spočíval hlavne v prevládajúcom

²² *Ibid.*, p. 6–8.

²³ LEVINAS, Emmanuel. *Boh prichádza v idei*. Bratislava: Hronka, 2017, s. 190.

²⁴ LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*, p. 65; (*Totalita a nekonečno*, s. 54).

²⁵ Nielenže i prednášané slovo môže mať charakter už hotového písaného textu a napr. vopred pripravená panelová diskusia či debatný stret, mať skôr povahu *le dit*, ale aj v prípade rozhovoru môžem druhého redukovať na výroky, s ktorým nesúhlasím a zostať voči nemu ako človeku ľahostajný. Na druhej strane, zaprášený spis čítaním a výkladom oživa a mŕtvy autor ku mne môže nanovo prehovárať. Navyše starobylé spisy obvykle vznikali práve v spojení s ústnym prejavom a boli určené k hlasnému prednesu a k vyučovaniu.

²⁶ GLASS, Jordan, *op. cit.*, p. 134–135.

diskurze, v jazykovej štruktúre a znakoch, v logickom vyplývaní a v povahe tvrdení, v schopnosti kultivovane a vecne konverzovať o svojich presvedčeniach či v samotnej udalosti dialógu, alebo v odhaľovaní bytia a v porozumení vlastným predsudkom, v „zabývaní sa v básnickej reči“ (či skôr vo vlastnej imaginácii), alebo nakoniec v samotnom texte či nekonečnom dianí písania. Každá filozofia (reči) používa výpovede, deje sa v jazyku a nutne sklzáva do tematizácie, ktorou sa stráca jedinečnosť nositeľov reči. Je však dôležité si to priznať.

Pojem a slovo ako symbol, nemôžu obsiahnuť to, čo označujú, bez toho, že by sa *to niečo* zároveň nespodstatňovalo ako *to*. Vyjadrený výrok v istom zmysle nemôže neredukovať inakosť toho, o čom vypovedá. Levinas zdôraznil, že *le Dit* tematizuje a absorbuje *le Dire*, no táto tematizácia *le Dire* nevyčerpáva.²⁷ „Význam Hovorenia ide za hranice Povedaného.“²⁸ Pričom nie každý význam je podmienený jazykovým kontextom!

„Ne-vyčerpateľnosť“ živej reči neznamená len pozitívnu nemožnosť sa raz a navždy vysloviť a slovami „všetko vyjadriť“. Kým hovorím k niekomu, neustále sa môžem, ba musím, opravovať, niečo doplniť, alebo vziať niektoré slová späť. To dáva človeku možnosť prehodnotenia, ale aj ospravedlnenia a poprosenia o odpustenie.²⁹ Na druhej strane, ako poslucháč „musím“ druhému v rozhovore neustále načúvať, pýtať sa či som mu porozumel, znovu odpovedať a pod. Pre Levinasa reč znamená primárne toto obracanie sa jedného na druhého. Len v prípade úcty ku skutočnej prítomnosti a inakosti druhého ho nestotožňujem s predporozumením, aké som o ňom mohol mať, a neredukujem ho na slová, ktoré povedal.³⁰

K nehotovému rečovému vzťahu patrí takisto dôvera druhému. Pravda sa deje v reči, a preto každá konkrétna reč už predpokladá pravdu, ktorú nemožno celkom poznať. Pravda nie je len pravdivou výpoveďou (*le dit*) či pravdivým poznaním (zhodou či evidenciou). Ale môže znamenať aj to, že je možné sa na niekoho spoľahnúť.³¹

²⁷ LEVINAS, Emmanuel. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, p. 59.

²⁸ *Ibid.*, p. 48.

²⁹ Práve preto, že zodpovednosť nevychádza odo mňa, ale prvotne odpovedám druhému a zodpovedám za seba pred druhým, zodpovednosť neprichádza len, alebo až, s daným slovom, s mojím zaručením sa (*répondre de*), ako v rozhovore s Levinasom naznačil P. Ricoeur (LEVINAS, Emmanuel, RICŒUR, Paul. Entretien Lévinas–Ricoeur. In *Emmanuel Lévinas, philosophe et pédagogue*. Paris: Ed. du Nadir de l'Alliance israélite universelle, 1998, p. 15–16). Tým by sme zúžili zodpovednosť na rozsah našej slobody, na právne a morálne pričítanie zodpovednosti. To, že si natoľko ceníme, keď sa na niekoho môžeme spoľahnúť, vyjadruje nesamozrejmosť vernosti druhému. Napr. verejným vyslovením sľubu sa odpoveď druhému stvrdzuje, no zároveň sa už záväzok zmluvne vymedzuje a limituje. Sľub sa však zakladá a stojí na dôvere, nie na istote vedenia o jeho dodržaní. Sľub zostáva živým, *le Dire*, tým, že sa, a kým sa, deje vzťah k druhému. Nedodržanie sľubu síce znamená narušenie vzťahu, no nie je koncom zodpovednosti a nemusí znamenať aj koniec vzťahu.

³⁰ „Hovorenie, v ktorom sa subjekt ako hovoriaci vystavuje druhému, nie je redukované na objektiváciu vyjadrenej témy.“ LEVINAS, Emmanuel. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, p. 105. Dialóg v zmysle bežného či filozofického rozhovoru však pre Levinasa nepredstavuje nejaký privilegovaný modus vzťahu s druhým. Reč ako Hovorenie (*le Dire*) je rečou tváre, oslovením či svedectvom nekonečna. LEVINAS, Emmanuel. *Dieu, la mort et le temps*. Paris: Grasset, 1993, p. 22.

³¹ Podrobnejšie viz: SOKOL, Jan. *Člověk jako osoba: Filosofická antropologie*. Praha: Vyšehrad, 2016, s. 203–211. Takéto chápanie pravdy – odlišné od toho gréckeho (*alétheia*) – môžeme nájsť v hebrejskej či biblickej tradícii, kde je pravda (EMUNÁ či EMET od základného AMN) pochopená ako vernosť, stálosť či spoľahlivosť. Ako možnosť sa spoľahnúť na Pánovo slovo, hoci nie je zatiaľ zrejmé, či a ako sa naplní – viera bez dôkazu či „istota v nádeji“. BALABÁN, Milan. Hebrejské pojetí víry. *Reflexe*, 1990, č. 3, s. 5–7.

Aj keby sme pravdu s Heideggerom chápali ontologicky – teda ako pravdu bytia, ktoré sa mi vyjavuje, resp. ako pochopenie toho, čo som zahliadol, alebo sa mi ukázalo v tom, čo je –, nesmieme ju oddeliť od reči, ktorá nie je rečou bytia, ale rečou niekoho. Levinas sa pýta: Je zmyslom reči len slúžiť bytiu a poznávať ho?³² Keďže vo vzťahu je pravda spojená s osobou, ktorá ku mne hovorí ako bytosť slobodná, pravda tu nemôže byť celkom odhalená, byť len odkrytosťou. Reč zostáva vždy spojená s možnosťou lži, ale aj vernosti. Tie však nie sú dialektikou skrytosti a odkrývania. Zrada nie je hrou môjho myslenia, ktorému sa ukazujú bytie a súcna vlastným alebo falošným spôsobom, ale zneužitím niekoho dôvery. „Pravda môže tkvieť len vo vystavení bytia jemu samému.“³³

A seba samého naplno vystavujem až pred druhým. Levinas preto dopĺňa, že bez druhého niet takej pravdy, ktorá nie je ani len sprítomnením niečoho v mojom vedomí, ani len samotnou manifestáciou trojakého časovania bytia, v ktorom pobyt rozumie seba samému, ale aj pravdou, ktorá zostáva ne-sprítomniteľná. Nepamätanou minulosťou a zároveň nereprezentovateľnou budúcnosťou, príslubom.³⁴ Tým, čo presahuje moje nahliadnutie a porozumenie, a teda aj moje vlastné možnosti a ne-možnosti.

Vzťah učiteľa a študenta ako čas reči

Vyučovanie sa zakladá na prvej reči, na samotnej nezameniteľnej prítomnosti učiteľa a študenta. Vzájomne nezditeľateľná reč tváre zakladá zdieľanie. Jeden druhému načúva, jeden druhého vyzýva k odpovedi. Nevytvárajú však žiadnu magickú jednotu reči. Je tu konkrétna druhá osoba, s ktorou možno viesť rozhovor a pýtať sa.

Vlastným obsahom vyučovania je však tematizácia. Fenomény sú hovorcom (väčšinou učiteľom) tematizované, označené pojmi, a takto spredmetnené predkladané poslucháčovi (žiakovi či študentovi). „Objektivita sa *kladie* v rečovom prejave, v *rozhovore*, ktorý *predkladá* svet.“³⁵ To, na čo sa zameriava a kde sa stretáva pozornosť učiteľa a študenta, je samotné učivo. Avšak aj samotná možnosť takej udalosti vyučovania, kedy sa v ideálnom, teda skôr výnimočnom, prípade spoločne sústredia na to jediné,³⁶ by podľa Levinasa nielen predpokladala, ale dokonca vyžadovala pôvodnú asymetriu – diachroniu členov vzťahu. Rozdielnosť ich vnútorného vedomia času a prežívania vlastného času života je totiž predpokladom k učeniu sa.

Zdá sa, že vzťah k druhému je možný len ako stále neukončená reč. „Vzpieranie sa jedného člena voči druhému má pôvod (...) v nevyčerpatelnom prebytku pozornosti, ktorú mi reč, ktorá vždy učí, prináša. (...) Inakosť je možná len ako zázračná hojnosť, nevyčerpatelný prebytok pozornosti vynárajúci sa v neustálom úsilí znova začať reč s cieľom vyjasniť vlastnú manifestáciu. Mať zmysel znamená vyučovať alebo byť vyučovaný, hovoriť alebo môcť byť menovaný.“³⁷ Teda učenie nezakladá až synchronizácia učiteľa a študenta spoločnou témou

³² LEVINAS, Emmanuel. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, p. 48.

³³ *Ibid.*, p. 77.

³⁴ *Ibid.*, pp. 36–37.

³⁵ „Elle se pose dans un discours, dans un *entre-tien* qui propose le monde. Cette proposition se tient entre deux points qui ne constituent pas de système, de cosmos, de totalité.“ (LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*, p. 97; /s. 79/.)

³⁶ ROSENSTOCK-HEUSSY, Eugen. Man must teach. In *The Eugen Rosenstock-Huessy Papers Volume 1*. Norwich, Vermont: Argo Books, 1981, p. 7.

³⁷ „(...) pouvoir être dit.“ LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*, p. 99; (s. 81).

a jazykovým porozumením, ale už diachrónia vzťahu: úcta k inakosti druhého, ktorá si žiada moju pozornosť a odpoveď. Keď druhý hovorí, sám sa mi nestáva „známym“ či témou, ale ponecháva si svoju inakosť. A keďže aj vo vzťahu zostávame od seba oddelení, reč si ponecháva svoj pôvodný zmysel: možnosť nového oslovenia, teda otvorenosť. Reč preto nemožno redukovať len na rovinu vyjasňovania spoločných jazykových významoch, ktoré sú navyše pochopené skrze unikátnu skúsenosť každého jednotlivca.

Vyučovanie nie je len pomocou pri pôrode myšlienok, ale je rečou, na ktorej sa učiteľ sám zúčastňuje a ktorej asistuje vlastnou prítomnosťou – rečou, ktorú stelesňuje. „Vyučovanie nie je jednoduchým predávaním abstraktného a všeobecného obsahu, ktorý by bol mne i Druhému už spoločný.“³⁸ Reč tematizuje fenomény a sprítomňuje ich ako dané, slovami ich spredmetňuje pre myslenie. Vďaka prítomnosti druhého sa svet stáva témou, o ktorej možno s niekým hovoriť. Mlčiaci, neurčitý a viacznačný svet sa stal predmetom, o ktorom možno uvažovať. Aj správanie a konanie učiteľa je zároveň rečou, ktorou na mňa pôsobí a výzvou, ktorou sa obracia k mojej pozornosti a mysleniu. Ako oddelená bytosť s vlastným vedomím a vnútorným životom môžem na tento vonkajší apel odpovedať.

„Pozornosť je pozornosťou k niečomu, pretože je pozornosťou voči niekomu. Exteriorita jej východiska je pre ňu podstatná, v nej je samo napätie ja. Škola, bez ktorej žiadne myslenie nie je explicitné, je podmienkou vedy. Práve tu sa potvrdzuje exteriorita, ktorá slobodu naplňuje, namiesto toho, aby ju zraňovala: exteriorita Učiteľa. Explikácia myslenia sa môže diať len vo dvojici; neobmedzuje sa len na nájdenie toho, čo by sme už vlastnili. Prvým učením učiteľa je sama prítomnosť učiteľa, od ktorej sa potom odvíja predstavovanie si.“³⁹

V reči sa však druhý prekrýva s vlastným vonkajším vystupovaním a s tým, čo hovorí. Reč nie je nejakým dielom, ktoré by bolo od autora oddelené. Levinas preto dodáva: „Iste, je možné chápať reč ako akt, ako gesto správania. Ale potom zabúdame na to, čo je na reči podstatné: zhoda odhaľujúceho sa a odhaľovaného v tvári. Tá sa uplatňuje tým, že tvár sa nachádza voči nám vyššie, že učí. A naopak: gestá, prednesené skutky, sa môžu stať slovami, zjavením, teda, tak ako ho vidíme, učením, zatiaľ čo rekonštrukcia osoby na základe jej správania je dielom nášho už nadobudnutého vedenia.“⁴⁰ Preto nie je jednoduché rozlíšiť druhého a moju vlastnú projekciu o ňom.

Každé konkrétne vyučovanie síce môže, ale aj vôbec nemusí, byť *etickým učením*, rečou presahujúcu svoju fenomenálnu rovinu.⁴¹ „Etické vyučovanie“ si nemožno vopred pripraviť. Akékoľvek vyučovanie môže byť pre žiaka či študenta zároveň etickým vtedy, keď sa mu v ňom učiteľ sám dáva, a keď učiteľovu reč prijíma, pretože prehovára k nemu samému. Učiteľove otázky kladú študenta do otázky tým, že sám učiteľ zostáva v otázke. Vyučovanie však nerobí *etickým* formulovaná otázka, ale stretnutie s druhým, ktorý ma problematizuje. Z pohľadu študenta to môže byť „učiteľ, ktorý odo mňa niečo požaduje, pohne moju metafyzickú túžbu, kladie ma do otázky. Učiteľ je ten, kto ma nenecháva uspokojiť sa.“⁴² Ale učiteľ sám seba nemôže umelo vkladať do takejto pozície. Nepomôžu ani

³⁸ *Ibid.*, p. 100; (s. 82).

³⁹ *Ibid.*, p. 102; (s. 83).

⁴⁰ LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*, p. 62; (s. 51).

⁴¹ GLASS, Jordan, *op. cit.*, pp. 135–136; 143–144.

⁴² *Ibid.*, p. 140.

dnes populárne didaktické či dokonca „intelektuálne upútavky“, ktoré majú študentov vyprovokovať a šokovať.

Je však pri vyučovaní tým *Učiteľom (Druhým)* učiteľ i žiak (študent)? Ak tomu tak je, tak ani jeden nie je (pre toho druhého) tým *druhým* len preto, že je v roli učiteľa, alebo žiaka. Ak by sme ich celkom stotožnili s ich rolou, stratili by svoju jedinečnosť. Učiteľ s malým „u“ (pedagóg) sa sám nemôže „naštelovať“ do pozície Učiteľa. Nevie či je pre žiakov práve Druhým. Pre neho je podstatné, že stojí pred nezameniteľnými osobami, za ktorých sám nesie zodpovednosť, akú žiaden z nich nemá. Preto si nie sú rovní. Učiteľovo sebedómie vychádza z vedomia vlastnej povinnosti garantovať vyučovanie a nenechať si pre seba nadobudnuté skúsenosti a vzdelanie, ktoré sám dostal. Žiak a študent je pre učiteľa *druhým*, mladým, budúcnosťou.

Určite aj každé dieťa a mladík učiteľa niečo učí a učiteľ sa najviac naučí vtedy, keď prijme, že učí ľudí, ktorí ho sami učia. Zdá sa však, že žiak môže byť *núdzyným* primárne v tom zmysle, že vo vzťahu s ním je to učiteľ, kto je povinný ho pohostiť „duchovným pokrmom“. Čo však s takým študentom, ktorý nie je „hladný“ a s ktorým vôbec „nie je reč“ a len učiteľa traumatizuje? Môže s ním učiteľ robiť niečo proti jeho vôli? Nestáva sa vtedy sám jeho bezmocným *rukojemníkom*?⁴³ Nemenej náročným je aj prípad, keď sú žiaci, v prenesenom zmysle slova, „rukojemníkmi“ učiteľa a slov, ktoré sa k nikomu neobracajú.

V ľudskom zdieľaní sa ale obyčajne neočakáva odpoveď, akú chce počuť pýtajúci sa rečník, ako je to u pedagóga pri školskej výuke, ktorý musí skúšať, opakovať, hodnotiť, atď. Učiteľ stojí pri výuke vo zvláštnom postavení neustáleho striedania rečových rolí, kedy sa spredmetňovaniu nemôže vyhnúť, pretože zároveň sleduje určité edukačné ciele, ktoré sa navyše týkajú celej skupiny. Neobracia sa len na jediného druhého, ale väčšinou na viacerých, alebo celú skupinu, čo mení atmosféru i jeho jazyk, v ktorom sa objavuje „my“ a „vy“. Učiteľ síce nemá študentov kategorizovať, ale zároveň ich musí klasifikovať. Je vôbec možné sa pri bežnom vyučovaní v triede obracať na študenta ako na druhého?

V situácii školského vyučovania to však pre učiteľa obyčajne nie je podstatnou otázkou. Pálčivejšou je tá, ako odpovedať na konkrétne prosby a tajomstvá žiakov, ktoré sú mu zverené buď v osobnom stretnutí mimo rámec vyučovacej hodiny, alebo na problémy, ktoré na hodine u žiakov vycítil, ale nezriedka aj na – obvykle nepriamo vyslovené – sťažnosti žiakov. Citlivosť a všímavosť voči tomu ľudskému je súčasťou učiteľskej profesie, ale túto zodpovednosť nemožno jednoducho vymedziť. Učiteľ sa vo vzťahu k žiakovi a študentovi, ktorý ho raz oslovil a inokedy osočil, dostáva na tenký ľad, riskuje. Napr. zvláštna všímavosť či pomoc jednému môže znamenať podozrenia či závisť ostatných. Tieto a mnohé iné dilemy od učiteľa požadujú vlastnú odpoveď bez ohľadu na jeho pripravenosť im čeliť.

Hoci v kurikulu má svoje miesto aj etická a náboženská výchova, všetci sme už ako žiaci nielenže vedeli, že sa z nej riadne neskúša, ale aj cítili prečo. O etike vo vlastnom, resp. v „levinasovskom“ zmysle priamej zodpovednosti za druhého, nemožno študentov jednoducho „poučiť“. Požadovať ju by bolo moralizovaním a pokrytectvom. Jordan Glass preto hľadá skepticky na niektoré snahy o vytvorenie levinasovskej etickej filozofie výchovy,

⁴³ Levinas týmto slovom označuje postavenie človeka v bezhraničnom záväzku voči druhému, pričom si sám nevybral či a do akej miery bude za neho zodpovedať.

nehovoriac o „eticky koncipovanej edukácii“. Etika učenia od druhého sa nezakladá na edukácii a pedagogike, ale im predchádza. Takúto etiku nemožno dosiahnuť správnymi metódami vyučovania či sprostredkovať vzdelaním. Nemôže byť stanoveným cieľom, ktorý má vyučovanie dosiahnuť, pretože je už predpokladom vyučovania.⁴⁴

Etika radikálnej zodpovednosti sa nemôže programovo vyučovať, pretože je nedosiahnuteľným nárokom. Nielenže by sa systematizáciou vytrácal jej zmysel, ale hlavne ju nemôžem požadovať od druhých, keďže v nej ide o sebakritiku a nárok dokonalosti, s ktorým sa meriam sám a súčasne mu sám nemôžem dostať. Martin Buber vo svojom príspevku *O výchove charakteru* v roku 1939 povedal, že učiteľ pestuje charakter študentov vtedy, keď je sám úprimný a nemyslí na to, že ich svojimi slovami (má) vychováva(ť).⁴⁵

Rozdiel medzi pedagogickou komunikáciou, ktorá už niekoho niekam vedie, a rečou, ktorá nesie význam tým, že sa k niekomu obracia či odpovedá, pripomína, že aj profesijná učiteľská etika nemôže vychádzať len z nejakých stanovených noriem, ktorými sa má riadiť zdravá komunikácia medzi žiakom a učiteľom, pretože aj tá sa už zakladá na nepísanej požiadavke. Úctivý vzťah k druhému a prehovorenie k žiakovi je prejavom ľudskosti a nemožno ho redukovať na pedagogickú komunikáciu, pretože tá je orientovaná skôr didakticky a mravno-výchovne, a tak paradoxne žiaka, nehovoriac o študentovi, nezriedka skôr ponecháva v roli nedospelého. Učiteľ je zároveň ten, kto sa sám musí neustále učiť a pripravovať na vyučovanie, a to aj preto, aby sa nestalo definitívnym a úplne pripraveným prednesom pedagóga.

Študovať možno aj samostatne prostredníctvom nejakého média. Avšak učeniu sa bez učiteľa chýba stelesnenie osobného svedectva konkrétneho človeka, ktoré sa prepája s obsahom vzdelania. Pri ústnom učení môže reč zostať živou a vzťah asymetrickým, takým, v ktorom sú obe strany nenahraditeľné a nezameniteľné, a preto aj téma, o ktorej je reč, či text, ktorý je čítaný, dostáva odlišný rozmer. Druhý ma môže svojimi slovami vyrušiť a prekvapiť. Ak je jeho reč adresovaná mne a ja ho počúvam, prerušuje prúd môjho vedomia a moje predstavy. Prináša niečo nové, čo by som sa sám nemohol naučiť. Druhého sa zároveň možno pýtať či som mu porozumel správne, pretože si tým nemôžem byť istý, a to ani v prípade, že používame rovnaké slová. Podstatné je, že pri stretnutí v tvárou v tvár musím druhému za seba odpovedať, hoci aj mlčaním, či odmietnutím odpovede.

Obnovovanie kultúry a nová budúcnosť

Učiteľstvo teda nie je len prácou – produkovaním vzdelaných a kompetentných jedincov ako výstupov vzdelávania –, ale povoláním. Učiteľovi tu nekladie odpor nejaká hmota, ktorú možno formovať nástrojom, ale živá bytosť, ktorá sa formovaniu vzpiera. Učiteľ však obvykle nesie zodpovednosť za vyučovanie tých, ktorých si sám nevybral, ale boli mu pridelení. Prijatú rolu učiteľa znamená predovšetkým klásť veľké nároky na seba, a ak nie bádať, tak aspoň neustále študovať. Táto „výška učenia“ potom predstavuje prirodzenú autoritu, ktorá nemusí byť zdôrazňovaná. Učiteľ svojou rečou predkladá myšlienky a veci – prináša učivo a učením ho interpretuje. Pri tematizácii vládne veciam, o ktorých hovorí.⁴⁶

⁴⁴ GLASS, Jordan, *op. cit.*, p. 145–146, 148–149.

⁴⁵ BUBER, Martin, *op. cit.*, s. 66–68. Pri tejto diskusii veľa závisí aj od veku poslucháčov.

⁴⁶ LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*, p. 65–66, 97–99, 196; (*Totalita a nekonečno*, s. 54, 79–80, 159).

Učiteľ žiakom a študentom otvára svet, prehľbuje ich doterajšie porozumenie mnohosti fenoménov a samozrejým veciam dáva nový význam. Upriamuje ich na to podstatné a kladením otázok ich vedie k rozlišovaniu a k formulovaniu vlastných otázok. Osobitným spôsobom predáva svoju skúsenosť i to, čo sa naučil od iných, a tým sa podieľa na predávaní kultúry. Odovzdáva ju už tým, že je vo vyučovaní sám prítomný. Na slovách svedka⁴⁷ záleží, pretože prijal zodpovednosť za to, čo sa mu dostalo i za to, čo sa dostane ostatným. A tým, že kultúrne dedičstvo odovzdáva ďalším, môže mu hlbšie porozumieť. Kultúru ale osobitne obohacujú tí, ktorých nároky prekračujú nároky jej dobových podôb. Etiku ale nemožno redukovať na nejaký produkt vyspelej ľudskej kultúry. Úspešná enkulturácia je podstatnou, ale nie je ešte najvyššou možnosťou človeka. Presnejšie, to etické učenie tváre je predpokladom kultúry.

Podstatným zistením Levinasovej filozofie je téza, že vlastnú jedinečnosť a slobodu objavujem vo svojej zodpovednosti. Aj učiteľ môže nachádzať seba a svoju slobodu práve v čase vyučovania. Na jednej strane tým, že sa pred žiakmi v správny čas upozadí a nechá ich vyniknúť. Na strane druhej tým, že vyučovanie môže viesť vlastným spôsobom, a tak prekračovať svoju rolu a jej obecné úlohy. Prináša to cudzie, čo by študent nezískal ani samoštúdiom, ani precvičovaním logického myslenia, či poznávaním vlastného vnútra. Učivo samo ale etický význam nenesie. Tradícia a univerzálne hodnoty žijú vďaka tomu, že si ich niekto osvojí a vyučovaním znovu premýšľa a obnovuje.⁴⁸ Buber hovorí, že učiteľ svojich zverencov vychováva primárne neopakovateľným výberom pôsobiaceho sveta, ktorý prináša a sám zosobňuje.⁴⁹ Tým, že učiteľ študentom odovzdáva niečo dôležité nielenže bráni tomu, aby sa prítomné zmenilo na minulé, ale už prekračuje rovinu minulosti i prítomnosti, pretože sa orientuje na budúcnosť.⁵⁰

Aj keď podstatnú časť svojho života Levinas pôsobil aj ako učiteľ a riaditeľ vyššej školy, otázku ako vyučovať vo svojich filozofických dielach pochopiteľne bližšie nerozvíjal. Ale predsa u neho môžeme nájsť modelový príklad vyučovania: spoločné čítanie a komentovanie veľkých kníh. Štúdium založené na exegéze veľkých textov pokladal tiež za duchovný život. Okrem kľúčových filozofických diel mysliteľov akými boli pre neho najmä Platón, Descartes, Hegel, Kant, Bergson, Husserl a Heidegger, často odkazoval na diela svetovej a národnej literatúry: Dostojevského, Puškina, Tolstoja, či Shakespeara a ďalších autorov, ktorí formovali jeho myslenie už počas študijných rokov na lýceu.⁵¹

Príkladom Učiteľa-majstra je pre Levinasa-žiaka taký profesor, ktorý mu znovu pre(d)kladá neraz ťažké, no výnimočné diela a oživuje slová, ktoré sa zdali mŕtve, nezrozumiteľné, alebo už nič nehovoriace. Nanovo prednáša duchovné dedičstvo, ktoré objavil ako jemu zverené. Zvláštnym príkladom takejto nestarnúcej knihy je pre židovsko-kresťanskú tradíciu Biblia. Podľa Levinasa je Tóra (o. i. „učenie“), resp. Tanach, výnimočným súborom kníh, pretože prináša aj reč (*le Dire*), ktorá hovorí viac než *to*, že *o niečom a istými slovami*, viac či menej pôsobivým spôsobom, informuje (*le dit*). Je rečou,

⁴⁷ Toho, kto je prítomný vo svojej reči a sám jej asistuje (*assister à*).

⁴⁸ LEVINAS, Emmanuel. *L'au-delà du verset: Lectures et discours talmudiques*. Paris: Les Éditions du minuit, 1982, p. 98.

⁴⁹ BUBER, Martin, *op. cit.*, s. 45.

⁵⁰ HANSEL, Joëlle. Éthique et enseignement: la figure du maître dans *Totalité et Infini. Les Temps Modernes*, 2011, no. 664, p. 169.

⁵¹ Neskôr mu však bola cudzia prehnaná chvála básnickej imaginácie a estetického pôžitku zo samotného čítania literatúry prítomná u moderných filozofov.

ktorej význam presahuje primárny (doslovný) význam i jazykovú formu, akou je vyjadrená. Ak je reč svedectvom, vyznaním či dokonca zjavením Druhého, jej zmysel nemožno nadobro uchopiť a vyjadriť. Biblická reč prebúda svedomie človeka a niečo od neho vyžaduje. Povoláva čitateľa – či skôr poslucháča – k vlastnej odpovedi, k prevzatiu zodpovednosti za seba i druhých.

Vo svojich nábožensky zameraných skúmaníach sa Levinas zameril na Talmud.⁵² Komentovanie biblických komentárov v židovskej komunite udržiavalo a obnovovalo exegézu. V jednom zo svojich tzv. talmudických komentárov Levinas zdôrazňuje dve zásady vlastného výkladu: „Budem sa snažiť vyťažiť z teologického jazyka významy, ktoré sa obracajú na rozum. (...) Snažím sa vybadať to, čo môže informácia znamenať v živote človeka a pre jeho život. (...) všetko, čo sa v judaizme hovorí o Bohu, nadobúda význam vďaka ľudskej praxi.“⁵³ Zodpovednosť nie je až dodatočným výsledkom porozumenia etickým otázkam a nemusí pochádzať až z nášho rozhodnutia sa. Až prijatie záväzku (*inšpirácia* či *vyvolenie*) človeka paradoxne uschopňuje porozumieť jeho významu.⁵⁴

Dobré štúdium učí človeka lepšie porozumieť zmyslu zodpovednosti, v ktorej už sám stojí a nárokom vzťahov, v ktorých už žije a ktoré sú pre neho neraz aj bremenom. Levinasov dôraz na úlohu stretnutia v tvárou v tvár a učenia od druhého je pokračovaním židovskej tradície, ktorá pred samoštúdiom textov uprednostňuje štúdium nahlas vo dvojici. Aj súbor biblických kníh a ich komentáre nemožno jednoducho prečítať, ale vyžadujú od človeka neustály výklad, isté sebazaprenie, ďalšie štúdium, pýtanie sa a pomoc učiteľa.⁵⁵ Aj spísaný Talmud (časť tzv. „ústnej Tóry“) si svojím štýlom udržiava charakter živého učenia, kedy „sa učiteľ obracia k študentom, ktorí počúvajú tým, že sa pýtajú“.⁵⁶ Absolventi z *École normale israélite orientale* (učitelia) spomínajú na svojho učiteľa, pri ktorom sa síce nenaučili akým spôsobom učiť, ale čo to znamená niekoho učiť. Dobrý učiteľ je taký, ktorý nepodceňuje študentov, ale prináša nejaký veľký nárok, neobviňuje svojich študentov, ale ich vzdelanie.⁵⁷

Nejde tu teda len o sprostredkovanie ďalšieho vedenia. Učiteľ študentom predáva svoj záväzok postarať sa o spoločnosť konkrétnym príkladom starostlivosti o druhých. Jedným zo spôsobov reprodukcie ľudstva je aj kultivácia jeho kultúrneho dedičstva, aby nezostalo len zbierkou historických záznamov a artefaktov uchovávaných v knižniciach, múzeách a archívoch. Učiteľ svojím výkladom necháva znovu zaznievať reč mŕtvych autorov a hovorí to, o čom je presvedčený, že by mala nastávajúca generácia počuť, vedieť a čítať. Vzdelávanie by sme mohli nazvať kultúrnym plodením. Budúcnosť sa mi neotvára ako nejaká spleť možností, z ktorých by som niektoré uchopil, ale prichádza s druhými, vďaka ktorým mi

⁵² Po druhej svetovej vojne Levinas prevzal vyššiu židovskú školu v Paríži zameranú na prípravu budúcich učiteľov. Začal sa intenzívnejšie venovať štúdiu židovskej literatúry, ktorá výrazne ovplyvnila jeho ďalšie filozofické diela. Na škole napokon odučil desiatky rokov. Pred študentmi i externými poslucháčmi pri vyučovaní často vykladal texty talmudu. Tieto komentáre považoval za zvlášť cenné, no málo zrozumiteľné, myšlienkové dedičstvo judaizmu, ktoré chcel priblížiť súčasným poslucháčom i čitateľom.

⁵³ LEVINAS, Emmanuel. *Štyri talmudické čítania*. Bratislava: Hronka, 2015, s. 31.

⁵⁴ *Ibid.*, s. 90–91.

⁵⁵ BOUGANIM, Ami, CHALIER, Catherine. Emmanuel Levinas School Master and Pedagogue. In EGÉA-KUEHNE, Denise (ed.). *Levinas and education: At the intersection of faith and reason*. New York: Routledge, 2008, s. 14–15. Levinas takého učiteľa našiel v potulnom učencovi prezývanom pán Chouchani, ktorému poskytol vlastné ubytovanie len preto, aby ho mohol intenzívne učiť výklad talmudu.

⁵⁶ LEVINAS, Emmanuel. *L'au-delà du verset*, p. 167; (*Etika a nekonečno*, s. 72).

⁵⁷ BOUGANIM, Ami, CHALIER, Catherine, *op. cit.*, s. 16.

budúcnosť viac nemôže byť ľahostajná.⁵⁸ Tak ako je syn (v biblickom význame prisľúbeného *prvorodeného*) otcovou budúcnosťou, ktorá prekračuje jeho vlastné možnosti, je študent budúcnosťou učiteľa. A preto sa má od neho nakoniec odpútať. To je však možné, len keď narazí na učiteľa, ktorý nejakú tradíciu sám reprezentuje, teda za niečo zodpovedá.

Záver

Hoci učiteľ sám seba nemôže chápať ako toho, kto by bol pre študenta tým *Druhým*; keď sa nesústreďí len na edukačné ciele a splnenie si svojich povinností, ale pri vyučovaní sa k niekomu obracia, aby sa podelil o vzdelanie i vlastnú skúsenosť, možno niekoho učí aj eticky. Už tým, že vyučuje, nevyhnutne eticky riskuje, pretože sa nemôže vyhnúť pedagogike, rétorike, spredmetňovaniu a zjednodušovaniu. Učiteľ navyše väčšinou stojí pred viacerými študentmi a táto situácia prináša do hry nové perspektívy a problémy, ako nemožnosť zotrvať vo vzťahu len s vybranými študentmi, napr. s tými otvorenými. Učiteľ si totiž k sebe najskôr začne pripodobňovať práve žiaka, ktorý mu je sympatický – a ten pre neho ľahko prestane byť tým druhým.

V levinasovskom zmysle by bol *druhým* skôr ten menej prispôsobivý adept, ktorého môže mať učiteľ tendenciu si vôbec nevšimáť, zaškatulkovať ho, alebo sa mu radšej vyhýbať. Levinas hovorí aj o spravodlivosti, ktorá sa rodí s príchodom tretieho, ďalšieho blížneho, ktorý ma neponecháva vo výhradnom zväzku s druhým, ale vyžaduje odo mňa takisto odpoveď. Spravodlivosť je rečou adresovanou druhému v prítomnosti tretieho, pred ktorým sú naše tajomstvá podozrivé z možného zatajovania.⁵⁹ Táto spoločenská rovina, v malom reprezentovaná napr. triedou, by si vyžadovala samostatné pojednanie o spravodlivosti a uznaní pred druhými. Nie náhodou je citlivou témou pre všetkých žiakov a študentov.

V každom prípade, aj študijné spoločenstvo môže vzniknúť len vďaka tomu, že jednotlivých členov spája nejaký spoločný cieľ či úloha, na ktorú môžu naladiť svoju pozornosť. Každý však so sebou prináša do spoločenstva niečo neopakovateľné. Vyučovanie v spoločenstve zároveň zúčastnených nenecháva v osamelosti vlastných predstáv, a tým ich chráni pred sebaklamom a nahováraním si, napr. pred nebezpečným blúznením „osamelého mysliteľa“.⁶⁰ Teda vyučovanie sa deje jednak v napätí medzi nárokom zodpovednosti učiteľa pred slobodou každého študenta a nárokom spravodlivosti (hľadiska tretieho, teda ďalšieho študenta či hľadiska skupiny), a jednak v napätí medzi rečou otvorenou („etickou“) a rečou uzatvorenou („pedagogickou“). To znamená, že výchova sa môže zakladať len na dôvere.

⁵⁸ LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*, p. 316; (*Totalita a nekonečno*, s. 254).

⁵⁹ LEVINAS, Emmanuel. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, p. 84 (pozn. 2).

⁶⁰ LEVINAS, Emmanuel. Útočistná města. In *Etika a nekonečno*, s. 44–45.

SEZNAM LITERATURY

AGOSTINI, Marie. L'éducation morale: Socrate et Levinas. *Le Télémaque*, 2009, vol. 36, no. 2, pp. 113–124. ISSN 1263-588X.

BALABÁN, Milan. Hebrejské pojetí víry. *Reflexe*, 1990, č. 3, s. 1–30. ISSN 0862-6901.

BUBER, Martin. *Řeči o výchově*. Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-691-8.

BOUGANIM, Ami, CHALIER, Catherine. Emmanuel Levinas School Master and Pedagogue. In EGÉA-KUEHNE, Denise (ed.). *Levinas and education: At the intersection of faith and reason*. New York: Routledge, 2008, pp. 13–25. ISBN 978-0-415-76385-1.

GLASS, Jordan. The question of the Teacher: Levinas and the hypocrisy of education. *Symposium*, 2016, vol. 20, no. 1, pp.129–149. ISSN 1917-9685. Dostupné z WWW: <[https://www.pdcnet.org/C12573E5003D645A/file/008300145B7E9650C1257FB1004F4FC0/\\$FILE/symposium_2016_0020_0001_0131_0151.pdf](https://www.pdcnet.org/C12573E5003D645A/file/008300145B7E9650C1257FB1004F4FC0/$FILE/symposium_2016_0020_0001_0131_0151.pdf)> [cit. 27. 1. 2020].

HANSEL, Joëlle. Éthique et enseignement: la figure du maître dans *Totalité et Infini*. *Les Temps Modernes*, 2011, no. 664, pp. 151–169. ISSN 0040-3075.

JASPERS, Karl. Úlohy university. In JIRSA, Jakub (ed.). *Idea university*. Praha: Academia, 2015, s. 52–70. ISBN 978-80-200-2375-9.

LEVINAS, Emmanuel. *Autrement qu'être, ou, au-delà de l'essence*. Hague: Martinus Nijhoff, 1974. ISBN 978-94-015-1113-1.

LEVINAS, Emmanuel. *Boh prichádza v ideí*. Bratislava: Hronka, 2017. ISBN 978-80-89875-04-7.

LEVINAS, Emmanuel. *Dieu, la mort et le temps*. Paris: Grasset, 1993. ISBN 978-2246469711.

LEVINAS, Emmanuel. *Difficile liberté: Essais sur le judaïsme*. Paris: Le livre de Poche, 2010. ISBN 978-2-253-03427-8.

LEVINAS, Emmanuel. *Etika a nekonečno*. Praha: OIKOYMENH, 2009. ISBN 978-80-7298-394-0.

LEVINAS, Emmanuel. *L'au-delà du verset: Lectures et discours talmudiques*. Paris: Les Éditions du minuit, 1982. ISBN 978-2-7073-0602-9.

LEVINAS, Emmanuel. L'Écrit et l'Oral. In *Oeuvres 2: Parole et silence*. Paris: Grasset/IMEC, 2009, pp. 199–229. ISBN 978-2246-72731-6.

LEVINAS, Emmanuel. Liberté et Commandement. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1953, vol. 58, no. 3, pp. 264–272. ISSN 0035-1571.

LEVINAS, Emmanuel. *Objevování existence s Husserlem a Heideggerem*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2004. ISBN 978-8074651274.

LEVINAS, Emmanuel. *Štyri talmudické čítania*. Bratislava: Hronka, 2015. ISBN 978-80-971743-4-7.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno*. Praha: OIKOYMENH, 1997. ISBN 80-86005-20-8.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Paris: Librairie Générale Française, 2016. ISBN 978-2-253-05351-4.

LEVINAS, Emmanuel, RICŒUR, Paul. Entretien Lévinas–Ricœur. In *Emmanuel Lévinas, philosophe et pédagogue*. Paris: Ed. du Nadir de l'Alliance israélite universelle, 1998, pp. 10–28. ISBN 978-2-902969-20-3.

PINC, Zdeněk. *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-7298-004-1.

PLATÓN. *Faidros*. Praha: OIKOYMENH, 2014. ISBN 978-80-7298-510-4.

PLATÓN. *Sofistés*. Praha: OIKOYMENH, 2009. ISBN 978-80-7298162-5.

ROSENSTOCK-HEUSSY, Eugen. Man must teach. In *The Eugen Rosenstock-Huessy Papers Volume 1*. Norwich, Vermont: Argo Books, 1981.

SCHROEDER, Brian. Breaking the closed circle: Levinas and Platonic *paideia*. In KATZ, Claire Elise, TROUT, Lara (eds.). *Emmanuel Levinas Critical Assessments Vol. II.: Levinas and the History of Philosophy*. Abingdon: Routledge, 2005, pp. 285–295. ISBN 978-0-415-31049-9.

SOKOL, Jan. *Člověk jako osoba: Filosofická antropologie*. Praha: Vyšehrad, 2016. ISBN 978-80-7429-682-6.

(Mgr. Ján Hreško, Ph.D. vyučuje filosofii na Vyšší odborné škole pedagogické a sociální v Praze 6.)