

Problém celku v kontextu vzdělávání (nejen environmentálního)

Autor: Jana Dlouhá

Abstract

The “Whole” as a Philosophical Problem in the Context of (not only Environmental) Education. – The “whole” is a term that in the context of scientific knowledge is perceived as a more or less concrete, affecting entity which can be constructed as a “sum of parts”. In the field of education, on the other hand, it cannot be understood like that – it is rather an unreachable horizon that points to a “holistic” meaning of the universe, including human life. The concept of the educational “whole” (from which the foundations of pedagogical discourse have been derived and which is still implicitly embedded in its methodology) cannot be based on various scientific theories that make an attempt to be “holistic”. Its reflection must be embedded in philosophical considerations, otherwise it runs the risk of becoming a powerful ideological tool. Education (from the Latin *educere*) meaning leading and supporting life motion, growth and development, is based on holistic knowledge in the philosophical sense, it is in relationship with the world that needs continuous care. Education then has to lead not only to an understanding of the “whole” of human life, but also of the “whole” of the world that is inhabited by not only human creatures – thus environmental holism should be defined as an approach essential for having a stake in and engaging in this world.

Keywords: the whole, holism, system theories, *epimeleia*, environmental education**Klíčová slova:** Celek, holismus, systémové teorie, *epimeleia*, environmentální vzdělávání**Úvod**

Celek vědění je problém, který se při hlubším zamyšlení nad problematikou vzdělávání (nikoli nutně environmentálního) ukazuje být podstatný – otázka celku se vždy znovu vynořuje, byť často implicitně, jako nevyjádřená součást úvah koncepčních nebo metodických. Je s ní různými způsoby nakládáno po stránce teoretické i praktické (a to i v případě, že je součástí tohoto „nevědomí“), v závislosti na tom, jakou má (tento nevyjádřený) celek povahu: víceméně metafyzickou, nebo spíše jde o horizont poznání, tedy jistého úsilí o dosažení celkovosti? Je tak celek horizontem nedosažitelným, avšak modifikujícím kontext úvah o dílčím a jednotlivém? Snahy o objektivizaci celku, jeho převedení na konkrétní souhrn určitých prvků, nejsou totiž v oblasti vzdělávání oprávněné; přesto cesta, kterou usilujeme o jeho dosažení, musí být vždy znovu podniknuta právě s ohledem na jeho povahu orientující, jež spolu-utváří smysl lidské existence.

Celek vědění nelze založit libovolně, například podložit různými pokusy o celkovost ve vědě (přestože z tohoto předpokladu často vycházejí rozmanité vzdělávací koncepce, kurikula nebo učební „celky“). Věda klade otázky a hledá nejpřímější cesty k jejich řešení (Occamova břitva); redukce je pak legitimním postupem, který zajišťuje poznatky dílčí. Vzdělávání má následně toto poznané nějakým způsobem integrovat. K celku však nelze

dospět prostým součtem jednotlivého (a to ani v oblasti vědění),¹ a tak se stává otázka po založení samotné celkovosti a způsobech, jak o ní dále přemýšlet, znovu aktuální. Tyto úvahy uvádějí (především) vzdělanost jako takovou na půdě filosofie, kladou nárok, aby se vzdělávací koncepty rozpracovávaly na základě racionálních, nikoli však čistě vědeckých postupů. Ti, kdo se vzděláváním jakkoli zabývají, by pak měli být schopni myšlení takto rozvinuté nikoli zcela slepě reprodukovat, ale vstoupit do něj, bytostně se s ním ztotožnit (což neznamená absolutní přijetí, týká se jisté osobní angažovanosti), sami jej obohacovat a modifikovat v souladu s životní i profesionální zkušeností.

Výsledkem vzdělávání nemá být „celek vědění“ jako jakási hypoteticky jsoucí entita, soubor poznatků, ale spíše způsob, jak je možné se vyznat v množství poznatků existujících, cesta k pochopení souvislostí. Tato cesta není založena v touze „mít, vlastnit“ (co nejvíce informací), protože to neodpovídá povaze vztahu ke skutečnosti, který by právě vědění mělo zprostředkovat. Na cestu se vydáváme s tím, že jde nikoli o vědění samo, ale o jeho (celkový) smysl ve vztahu k vlastnímu životu a odpovědnosti vůči stavu světa, přičemž varující a současně k nápravě vyzývající příznaky jeho zhoršování nejsou hlavní pohnutkou pro samotné poznávání. O nápravu světa je třeba usilovat ze samé podstaty a povahy lidského pobytu na něm; a tedy i viditelné škody na životním prostředí mají významnou lidskou dimenzi, souvisejí se selháním odpovědnosti a následným prosazováním dílčích, partikulárních zájmů – jež mohou být založené v krizi důvěry v jistý transcendentně založený celek.

Samotný celek nemůže být *předmětem* zkoumání (předmětností rozumíme jistý způsob uchopení bytí jsoucího); v praktické rovině pak není cílem poznání jako takového. Je spíše kontextem, který modifikuje poznávací metodu – v ní již nejde o znalost jednotlivého, konkrétního, ale právě podstatného, toho, co jednotlivosti umožňuje teoreticky nahlédnout. Může se tak ukázat to obecné, na základě čeho toto dílčí pojmáme ve sdíleném porozumění (tvoříme pojmy a vedeme o nich dialog); celek by mohl být i horizontem, na jehož pozadí se teprve vše jistým způsobem ukazuje. Ve vzdělávání pak jde mj. o výběr podstatného či důležitého úhlu pohledu, a to s ohledem na celek, který se tak nikdy neztrácí ze zřetele a může „stále tanout na mysli“.

Co je celek?

Metafyzické období filosofie skončilo s tradiční metafyzikou, která byla především naukou o celku. Dnes se samotný pojem celku myslí různě – většinou jako něco, co překračuje rámeček pozitivní vědy. Jenomže co je věda? Souvisí jen se svým empirickým rámcem, je souborem popisů smyslově přístupných realit? Nebo je to nástroj aktivního působení a takto snad i smyslu života? Pak by musela pravdu nejen popisovat, ale také spolutvořit – vyjít za meze toho, co je dáno. V těchto popsáních případech se „celek buď pouští ze zřetele, nebo naopak uchvacuje, aniž by pro tento útvar byla plná objektivní záruka“. (Patočka 1990: 9–10)

¹ Kumulativní proces, při němž je poznání rozšiřováno prostým sčítáním poznatků, kritizuje například T. S. Kuhn (1997) Naopak oborem, který nevytváří definitivní a nepochybná tvrzení, a nemá tedy ani povahu kumulativního vědění, je filosofie. Ovšem také se problémy filosoficky „neřeší“; spíš se udržují a možná prohlubují, přizpůsobují měnícím se podmínkám našeho života.

Je tedy třeba se ptát, čím vlastně je či byla metafyzika, jak a kde je jejích nástrojů používáno, a jak se liší od filosofie vůbec. Patočka (1990: 10) navrhuje historickou a filosofickou metodu zkoumání této otázky, přičemž hledisko celku je v něm podstatným aspektem. Stará metafyzika si udržuje celek (Patočka říká „funkci celku“) tím, že „odděluje konečné od nekonečného, časové od nečasového, absolutní od relativního, božské od lidského“. Avšak zároveň k pochopení obecných zákonitostí používá nehistorické, abstraktní logiky – stává se tak formulací teologických myšlenek, které posléze je snadné naráz odvrhnout. Naopak pozitivismus, jenž je taky rozpracován logicky, označil veškerou metafyziku dokonce za nesmyslnou, vyplývající ze špatného užívání jazyka; a s pochopením absolutního celku se zcela rozloučil. Tento problém, pokud má mít nějaký smysl, by z pozitivistického hlediska musel být problémem vědeckým.

Když však ztratí celek svou nedosažitelnost, povahu horizontu, uzavírá se prostor lidské svobody: autonomie života je pak obětována spolu s možností rozhodování, jež má vždycky celkový ráz. Budoucnost by se pak musela zařizovat podle minulého, které empirická věda dovede dobře popsat. Tak i pozitivismus posléze buď nenachází východiska, a musí obětovat filosofii i humanismus, nebo je osudově připoután k metafyzice. Platí to i obráceně, jestliže má věda poskytovat orientaci v lidském univerzu, musí se stát tím, čím pozitivní věda není: vědou celkovou, filosofickou. Takové spojení ale možné není: mezi empirickou vědou a filosofií (jakkoli „objektivní“) chybí vždy střední člen, a veškeré pokusy o jejich spojení jsou nutně násilné (Patočka 1990: 12).

Jestliže na problém celku naráží myšlení i tehdy, když by na něj chtělo zapomenout, může se plně oprostít od metafyziky? A s jakou metafyzikou pak zachází? Vždyť metafyzika není jen sekularizovanou teologií, je mnohem starší – teologii původně umožnila, dala jí systematickou řeč. Odpor proti metafyzice může být jen odporem vůči řešení, nikoli proti položení otázky samé. Jak byla položena původně, to bychom potřebovali vědět, avšak nevíme: „historii vzniku metafyziky nemáme a brzy mít nebudeme“. (Patočka 1990: 15)

Na půdě filosofického „pravědění“ byla problémem základní pravda, odhalenost, *alétheia*. V otázce po pravdě jako odkrytosti se však filosofové vědomě distancovali od nároku na odpověď ve formě běžného „mnohovědění“. Sókratés ponechává samotnému vědění charakter tázání: k řešení dospívá vždy „vědoucím nevědění“, neboť v tomto rozporu se odhaluje jeden ze zásadních rozporů člověka: jeho „vztah k celku, který je mu neodňatelně vlastní, a neschopnost, nemožnost vyjádřit tento vztah ve formě běžného konečného vědění“. Tak se odkrývá základní nezajištěnost samotného poznání a přístupu k pravdě: člověk, který se ocitá v prázdnu, k ní dospívá negací všech konečných tezí. Metafyzika pak na otázky takto položené chce dát odpověď, a to v distinkci vůči běžnému, praktickému vědění, s ohledem na celek, avšak současně jako odpověď kladnou a obsahovou.

Z nevědomosti utváří novou formu vědournosti, pravou a pevnou; *logos* pak nabývá funkce transcendingící a sjednocující, stává se základem nauky o idejích a později i jedním ze směrů metafyziky samé – logikou. To už je idea pochopena jako jednota nad mnohým, základ řádu, hierarchického uspořádání. V těchto metafyzických disciplínách se projevuje záměna nejsoucího bytí za věčné jsoucno, které pak lze transformovat v ideový základ všeho jsoucího a vzor pro veškeré lidské konání (Patočka 1990: 15–20).

Platón ponechává ještě ideovému světu jeho samostatnost, nevyslovitelnost, neslučitelnost se světem jsoucnosti, racionální neodvoditelnost – *chórismos*. Aristotelés však již proměňuje transcendenci v nadsvětskou realitu, božstvo; z věd pak činí pokus o dosažení absolutního celku. Descartes metafyzickou povahu rozumu zbavuje navíc organičnosti a to znamená celkovosti, zdůrazňuje naopak jeho jistotu. Celek je najednou sumou částí, a to je zároveň „smrt racionalismu“: od jasného a zřetelného pochopení jednotlivých pravd nelze dospět ke staré celkovosti, a pouhá matematická přesnost nemůže být její náhradou. V 18. století hledá už člověk jen „zachycení v konečném, jako by bylo celkem a vším“, a drží se smyslového základu v empirismu, skeptické negaci metafyziky; nebo naopak formuluje směle a otevřeně metafyziku systematickou, ve které se idea sama vyvíjí a uskutečňuje jednotu jsoucná a myšlenky.

V tomto jasném výrazu a vystoupení se jednak plně ukazuje antropologická podstata této metafyziky (ve smyslu nadřazenosti subjektu a ducha), jednak ale také její nedostatečnost ve srovnání s praktickými výsledky přírodovědy a techniky. Myšlenka časem zmizela, antropologismus s jeho sebevědomým nárokem na povýšení člověka a jeho spásu ale zůstal, dal základ antropocentrickému stanovisku, možnosti spolehnout se na vlastní síly. Proti tomu vystoupily spodní proudy romantismu s vizí života vševládného, který nelze uchopit racionálními prostředky; později se objevila kritika zaměření antropologismu na pozitivní, reálné univerzum a jeho ambici ovládnout společenskou skutečnost, dát celku jednotný smysl (Patočka 1990: 20–29).

Tyto smělé konstrukce však ponechaly stranou jemnější filosofické otázky, především zkušenost lidské svobody. V čem však tato zkušenost spočívá? Jsou pro ni důležité „negativní zážitky“, ukazující, že původně neskutečné může být významnější než pouhá pasivní realita – toto nereálné dává totiž smysl. Zkušenost svobody je celková, je otázkou smyslu života; a žádná věcná zkušenost ji nedokáže položit, ani zodpovědět. Zkušenost svobody je zkušeností transcendence (Patočka 1990: 38–39). Byla původně základem metafyziky, a to jako záporný ráz distance, vzdálenosti, překonání každé předmětnosti, obsahovosti – to se projevuje v její celkovosti. Tím, že nám žádná předmětnost nepostačí, tím právě umožňuje celkové prožívání, tvoří celek; na druhé straně předmětná skutečnost se svými perspektivami a horizonty je pochopitelná jen v aktu celkového odstupu od ní. Interpretace naší lidské zkušenosti není možná jinak než od zkušenosti svobody (Patočka 1990: 41–45).

Patočka vykládá tuto oddělenost, separovanost (původně platónského světa idejí) na základě pojmu *chórismos* – který právě moderní výklady nejsou s to plně pochopit. Logicky jej nelze nijak zdůvodnit; *chórismos* je oddělenost bez druhého předmětného oboru, odděluje dvě říše. Jde o rozlišení absolutní, samo pro sebe. Tento *chórismos* má stejný význam jako zkušenost svobody – umožňuje totiž zkušenost smyslu, který nespočívá v předmětné a smyslové oblasti. Odstupem od pouhé předmětnosti je v Platónské terminologii idea, která nesmí být nikdy spatřena, sama není předmětem pravého vědění; je silou odpředmětňování, únikem od smyslové jsoucnosti. Není druhovým pojmem a jednotou všech individuí téhož druhu, ale negací všeho částečného (Patočka 1990: 45–49).

Zkušenost o předmětném univerzu je sama o sobě nedostatečná, pasivní – má-li být aktivní, musí být současně svědectvím o něčem, co nám toto jsoucí nikdy nemůže dát. Člověk je „místem svobody“, jen pokud má zkušenost o jsoucím vcelku, tedy takovou, která

s předchozí zkušeností nijak nesouvisí. Teprve ta odpovídá lidské touze po tvorbě nového a jeho úsilí vybědnout z úpadku, kterým je setrvávání v pouhé danosti (Patočka 1990: 50).

Tyto úvahy se již nedrží plně historického Platóna, zdůrazňují tu jeho myšlenku, která byla postupně zatlačena pozitivním myšlením, a které se Patočka chopil a po svém ji rozpracoval: *chórismos* jako distance a zkušenost svobody.

Metafyziky se plně zbavit nelze: životní smysl, který je lidským cílem, nevychází z prosté zkušenosti každodenního usilování, není možné mít o něm vědění stejného druhu, jako o jiných lidských záležitostech. To, co Platón v pozitivní proměně Sókratova odvracení a rozhodování ukazuje jako ideu jednoty a dovršenosti, „není předmětem vědění, kterým se ovládají věci tohoto světa“. Byť Platónův ideální svět vychází vstříc předmětnému rázu antického myšlení, přece je zde zásadní požadavek distance, která nesmí být zrušena (Patočka 1990: 81–82). Tento *chórismos* je i plodným základem toho, jak lze nově uvažovat o metafyzickém myšlení, které by nevycházelo jen z logického abstraktního celku, nerušilo ontologickou diferencii jsoucna a bytí; a naopak poskytlo prostor lidské svobodě, která jednotlivá jsoucna překračuje, k bytí odkazuje.

Nebylo by (pouze) myšlením, jež je cestou k abstraktnímu a obecnému, k pojmu, trvalému obrazu v naší mysli. Mělo by také poukazovat k nepředmětnému horizontu, z jehož pozadí každý smysl vyvstává, ze kterého se vše ukazuje. Patočkova přístupu, který se pokouší osvětlit metafyziku z té její strany, jež je odvrácená vší předmětností, vztahuje se však k původnímu pozadí, z něhož vše vyvstává,² se budeme přidržovat.

Půjde nám však nejen o to, ukázat a uchovat zápornou, negativní povahu takové filosofie, která se neopírá „o nic na zemi nebo na nebi“, ale směřuje k pravdě, jež nemá pozitivní obsah, přesto však není ani relativní a světská.³ Tato filosofie, která je nejen naukou, ale i počátkem lidského zápasu o autentický výraz a životní pravdu, by se měla ukázat jako základ a východisko pohybu existence člověka.⁴ Tento pohyb je veden s ohledem na zahlédnutý smysl či cíl a vzhledem ke „vztažné soustavě“, jež tuto životní orientaci poskytuje – světu idejí, v němž se zakládá možnost distance, specificky lidského vystoupení z proudu bezprostřední skutečnosti. Chceme se v úvahách ale přiblížit i druhému pólu tohoto problému: z jeskyně stínů⁵ je třeba nejen vyjít a spatřit světlo Slunce, ale také se vrátit zpět a podat svědectví.

Tak se zde ukazuje problém *methexis*,⁶ účasti a podílu všeho jsoucího na podstatě idejí, který je stejně naléhavý, jako otázka *chórismu*. Pohyb vzhůru je pro filosoficky

² Toto pozadí „...je ‚rodivé‘, protože je ontickou a ontologickou podmínkou možnosti ukazování se figur, tj. vstupování do zjevu a to nejen u věcí tohoto světa, ale i u významů, pohybů lidského těla atd. Proces rozumění skrz tážení je v protikladu k ‚vlastnictví‘ informace, jež je pochopena jako entita bez pozadí, pouze jako výsledek vstupu ‚in-‘ do ‚formace‘.“ (Hogenová 1997)

³ Viz též (Patočka 1990).

⁴ Je to pravda, kterou nelze „mít“, ke které je však možno v životním pohybu směřovat: „Jelikož pravda není v podstatě adekvace, nýbrž neadekvátnost svobody, musí se projevovat ustavičně jako pohyb, který nemůže ulpět na statickém výsledku.“ (Patočka 1995: 459)

⁵ Platón, *Ústava*, Kniha sedmá, 514–520.

⁶ *Methexis* – podíl, účast na světě idejí v procesu připodobňování se, na jehož konci nedochází k zániku smyslové věci. Vztah k idejím je charakterizován odděleností, *chórismem*: ideje jsou chápány jako samy o sobě, oddělené od reálného světa; orientace duše na ideální jsoucna je pak přirozeností duše, je to její podstatou. Tento

založenou existenci nutný a tedy přirozený, dosahuje svobody duše. Překračuje sice tělesné věci, vychází přitom však z vnitřních, *fysických* sil a nemá přivést do zásvětních oblastí, abstraktní a vnější věčnosti. Je veden orientací k celku a jako pohyb se musí vyrovnat s tíhnutím opačným; tento zápas však je rytmem životním, je pro člověka přirozený, bez něho by nebylo nezávislého myšlení. Otázkou pak zůstává nikoli pouze to, jak myslet odloučenost světa idejí, *chórismos*, ale současně také účast, *methexis*, jež člověku vůbec umožňuje se na ideálním světě podílet.

Tento podíl a vztah bychom chtěli spatřit v mnoha oblastech lidského usilování – i tam, kde se předpokládá běžný a každodenní provoz vědecký anebo péče o prostředí, v němž se člověk pouze vyskytuje. Předpokládáme totiž, že i zde je základem myšlenka, která je současně odstupem od skutečnosti i podílem na ní – byť je tato myšlenka často již vyčpělá dlouhým užíváním, pokřivená, anebo pouze naivní. Pokud však nebude „přivedena ke slovu“, odhalena a explikována, nemůže být poukázáno na její původně celkovou povahu, jež byla kdysi základem pohybu a dynamického vztahu ke skutečnosti. Pak by se mohla stát metafyzickou ve smyslu absolutního nároku na celek, a být potom i východiskem či nástrojem ideologického působení.

Celek z hlediska vzdělávání a výchovy

Soustavné prohlížení jednotlivého a srovnávání různých přístupů a pohledů vzhledem k povaze celkovosti vede k následujícím závěrům. Celek je vždy východiskem a/nebo cílem určitého přístupu, a ve vztahu k němu jsou také formulovány principy či axiomy konkrétního způsobu myšlení. Vždy, v rozmanitých oblastech lidského myšlení, je proto možné se ptát: „Co je celek?“ Ukazuje se ale, že je to otázka špatně položená. Celek jakožto cosi, co lze myslet jako souhrn jednotlivého nebo jaksi zkonstruovat, není plodným výchozím bodem úvah: celkovostí je třeba se zabývat spíše jakožto horizontem myšlení, ke kterému se lze v nekonečné aproximaci pouze blížit.

Co by tedy mohlo být „celkové“? Takto položená otázka již je mnohem smysluplnější. Celkové může být cokoli, pokud to takto vnímáme – ale také nemusí. Na každou věc nebo také děj lze pohlížet z hlediska celkovosti, která souvisí s jejich významem, smyslem, tvarem, jež lze uchopit a pochopit. Tento děj anebo jsoucno je ale možno také analyzovat po částech, zabývat se jejich všeobecnou strukturou či posloupností, soustředit se na jejich prvky či okamžiky a jejich vzájemné působení či závislost. Avšak ze samotných těchto prvků potom (následně) nikdy výsledný tvar, směřování a porozumění odvodit nelze, a to ani, když k nim doplníme, „přidáme“ zvenčí jim vlastní a určující vzájemné vztahy a souvislosti. Pouhým součtem těchto jednotlivin je možno získat libovolně složitý soubor, komplexní soustavu prvků a funkčních závislostí, která sama sebe udržuje pohromadě – avšak co do výsledné podoby plně podléhá buď nutnosti, nebo náhodě. Vlastní a konkrétní tvar a projev jsoucího (anebo jeho příběh), který by se vztahoval k jeho jedinečnému původu i kořenům, *archai*;

vztah patří k (filosoficky založenému) lidskému údělu. Ideální jsoucna jsou nepochybná a nutná; z této perspektivy se ale mohou smyslové jednotliviny ukázat jako nepodstatné a nakonec nejsoucí. Právě s *methexis* je možno spojovat opak cesty vzhůru k idejím, k distancí ideálního světa – návrat zpět, ovšem na novém základě. Potlačení *methexis* bychom se dostali k absolutnímu *chórismu*. Problémem právě filosofie je ovšem opak: jak se účastní ideje na světě věcí, kterého jsme ovšem díky své tělesnosti součástí i my? Na podobnosti totiž máme „...podíl i já i ty i všechno ostatní, čemu říkáme mnohé...“ (Platón, *Parmenidés* 128e–129a). Vlastní otázkou proto zůstává, jak myslet zároveň *chórismos* i *methexis*. Viz Gadamer (1994: 24).

k jeho časové, tedy aktivní i dočasné povaze; nebo k jeho místu v řádu světa a v harmonii jeho smyslu, z jednotlivého odvodit nelze.

Celkovost je totiž to, co náleží světu jakožto horizontu bytí, je základem jeho uspořádání a tedy kosmicity. Celkovost jednotlivého je pak poukazem k tomuto horizontu, je konkrétním významem v síti vzájemného poukazování. Je založena vnitřní mocností či silou v dynamickém poli utváření celkového tvaru a smyslu. Takto celkovost náleží světu idejí; mezi celkem a jeho částmi existuje určitá distance, kterou nelze běžnými prostředky překlenout: *chórismos*. Okruh jednotlivin (ať již jsoucích nebo probíhajících) má však přece jistou možnost: v-celku či v celkovém horizontu nelze plně být, lze se však na něm účinně podílet, v životním pohybu k němu směřovat, stále znovu jej ustavovat. Právě tento podíl, *methexis*, nikoli existence vzdálené oblasti idejí či abstraktního celku sama o sobě, je pak také nadějí dočasného světa, jehož jsme součástí i my. V účasti a podílu, které nikdy nejsou samozřejmé, a taky je nelze vynutit, předpovědět či zkonstruovat na základě logických předpokladů, je také naděje na obnovu či spásu právě toho, co je k obnově určeno svou podstatou a bytostí – života a všech jeho projevů včetně lidské kultury.

Tyto závěry jsou důležité především z hlediska výchovy, nikoli vědy či jiného diskursu, který o porozumění takto celkové neusiluje. Právě výchova potřebuje pro své založení a ke svému zdárnému výsledku celkovost, která by člověka nevyklučovala ze svých horizontů a dějů. Věda se na druhé straně považuje za druh poznání, které při svém vzniku a užívání nemá současně působit či vzdělávat.⁷ V tomto okruhu se tedy předpokládá jistá vymezenost, která pak odpovídá základním předpokladům i metodologickým nástrojům, jimiž lze zkoumat různé stránky skutečnosti. Vymezenost je však často i omezeností či sofistickou rozpolceností: zakládá opozici *fysis*, světa, ve kterém vše vzniká a obnovuje se z vnitřních sil, jichž je třeba se účastnit, a *nomó*,⁸ kde jde o pěstování lidských zvyků, dohod či smluv, kterými je řízena lidská společnost. To předpokládá možnost předvídat, intersubjektivně se domluvit, nebo zvenčí řídit a organizovat; pro to je třeba abstraktně a logicky uvažovat.

Pro oblast výchovy je typická bytostná povaha vědění, která znamená jeho orientovanost a vztah k celku: to jest jednotu pohybu k pravé a působící, avšak nezajištěné pravdě. Myšlenkové úsilí o dosažení smyslu je zdrojem a základem životního pohybu, o který je třeba pečovat. Lidský zápas o celek a pravdu, ke které je možno vztahovat i celek lidského života, charakterizuje *epimeleia*, Platónova péče o duši.⁹ Zde, v této ideální oblasti, je pak založen prostor svobody, v němž se teprve otevírají možnosti lidského jednání. Celek jako poukaz k ideálnímu smyslu nemá povahu absolutního jsoucna, „jediné“ a konkrétní entity, která by byla v některém směru určující; v tomto ontologickém rozvrhu jde tedy především o celkovou orientaci. Rozpory však vznikají na poli epistemologie, kde mají původ ve formální povaze celku a závěrů, které z něj mají či mohou být dedukovány.

⁷ Tedy vychovávat ve smyslu péče o duši.

⁸ „Pro těsně předplatónské řecké je charakteristické sofistické rozlišení na oblast *fysei* a oblast *nomó*. Co je *fysei*, je od ‚přírody‘, přírodní, je uprostřed *fysis*, děje se. Co je *nomó*, to je výsledkem a působením toho, čemu Řekové říkají *nomos* – zákon, zvyk, smlouva, dohoda.“ Do oblasti *nomó* patří vše, co není samo od sebe, co člověk dělá – řeč, věda, politika (Kratochvíl 1995: 16).

⁹ Tato *epimeleia* má v Platónově myšlení význam péče o duši a v tomto ohledu podobný pojmu vzdělávání: znamená péči vynaloženou na vzdělávání nebo vzdělávání samotné. Tuto péči nelze provádět zvenčí. Viz Kratochvíl (1995: 15–16).

To, jak rozumíme skutečnosti, má zásadní důsledky pro celek a způsob, jak jej v mysli konstituujeme – platí ovšem i obrácený vztah: to, jak chápeme celek, ukazuje i základní rozvrh myšlení, který je pro „svět“ určitého typu konstitutivní. Také proto by přemýšlení o „celku“, jenž je vždy spíše skrytou stránkou skutečnosti, jeho zvyšlovnění a reflexe, mělo být platnou součástí analytických úvah (nejen) na poli pedagogickém, jež teprve otevírá nové možnosti pro aktivity více praktické: rozvahy koncepční, strategické i metodické, i takzvané „inovace“ v různých oblastech vzdělávání. Jedině tak totiž může být zaručena jejich autenticita, tedy původní význam, dané historické situaci i kulturnímu kontextu odpovídající smysl a zaměření; a přiměřenost, tedy vhodný soulad s potřebami člověka jako lidské bytosti, nikoli pouze funkční společenské jednotky.

SEZNAM LITERATURY

GADAMER, Hans-Georg. *Idea dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha: OIKOYMENH, 1994. ISBN 80-85241-46-3.

HOGENOVÁ, Anna. K problematice „blížení“ a „blízkosti“. *E-LOGOS/1997* [Online] [Cit. 2007-11-13] URL: <<http://nb.vse.cz/kfil/elogos/miscellany/hogen-1.htm>>. ISSN 1121-0442.

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

KUHN, Thomas Samuel. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: OIKOYMENH, 1997. ISBN 80-86005-54-2.

PATOČKA, Jan. *Negativní platonismus*. Praha: Český spisovatel, 1990. ISBN 80-202-0235-8.

PATOČKA, Jan. *Tělo, společenství, jazyk, svět. Ze záznamů přednášek proslovených ve školním roce 1968-69 na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy sestavil Jiří Polívka*. Praha: ISE, 1995. ISBN 80-85241-90-0.

PLATÓN. *Parmenidés*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-02-X.

PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-142-0.

(*RNDr. Jana Dlouhá, Ph.D.*, působí v Centru pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy, kde se zabývá především tvorbou výukových textů a koordinací vzdělávacích programů. Je odpovědnou redaktorkou časopisu *Envigogika*.)