

Paradox mravní výchovy

Autor: Radim Palouš

Abstract

Paradox of Moral Education. – When Ricoeur talks about moral education, he demands nondistortion of the real world, which is always already present in our perception. It is necessary to disclose a source of our inner ethic values – this is the only true morality, when we are able to look up at this horizon of our moral estimations, however this horizon is fading from our look, everytime we want to fix it and make it rigorous. In this case, neither an evidence nor a habit can help us and it is also necessary to forbear from an automatization of behavior by means of habits.

Keywords: ethos, moral education, Ricoeur, moral values, responsibility, habit

Klíčová slova: étos, mravní výchova, Ricoeur, hodnoty, odpovědnost, zvyk

Text k přednášce o Ricoeurově etice (proslovené 5. 2. 2009).

V oboru poznání spatřuje se na konci, a to jen stěží, idea dobra, když však je spatřena, jest o ní souditi, že ona jest všemu původcem všeho pravého a krásného, neboť i ve světle viditelném zrodila světlo a jeho pána, slunce, i v oboru pomyslném, kde jest sama paní, poskytla lidem pravdu a rozum.

Platón, *Ústava*, VII, 4/517 b–c

Komenský usiluje o nápravu věcí lidských (*rerum humanarum emendatio*) – a touto nápravou je nepochybně to, co lze označit za záležitost axiologickou, tedy lidského étosu. Mezi předměty univerzitních fakult, zabývajících se přípravou učitelů základních a středních škol, patří též profesní etika učitelství. Její sylaby jsou velmi náročné a obsahují tato témata: funkce mravního předporozumění v životě jedince; dále se mají zkoumat základní předpoklady konsensu pro mravní jednání a hodnocení – jde totiž o vztah svobody rozhodování a závaznosti mravního jednání; a jak vznikala koncepce dobrého života v starořeckém a středověkém myšlení a co v moderně běžný empirismus a transcendentalismus v etice; a ovšem též morální a hodnotový relativismus. Existenciální etická východiska jsou sice personální, avšak jsou zde i etologické a sociobiologické výhrady vůči nepodmíněným mravním závazkům.

Proto se má vést diskurs o etice jako pokusu a završení projektu moderny, totiž s ohledem na konflikty liberálních a komunitárních představ o sebeuskutečnění, k nimž patří i etický novopozitivismus. Dále se má pojednat o vlivu postmoderního myšlení na koncepty hodnot a mravní praxi, na morální vývoj jedince ve vztahu k vývoji kognitivnímu a jaké jsou tu možnosti školy v ovlivňování mravního vědomí, svědomí a jednání dítěte. Přirozeně

osnova ukládá i poučení, jaké metody a formy má mravní výchova, zvláště když současný demokraticismus ostře odmítá manipulaci a hodnotovou indoktrinaci ve výchově a vzdělávání; jak potom nenásilně zařadit etickou výchovu do rámcových vzdělávacích programů – nu prostě to, co obnáší učitelská etika. Témat tedy nemálo.

Ke každému z nich promlouvá filosofování Paula Ricoeura, a to velice naléhavě, zvláště pak k hodnotovým podmínkám a východiskům. Jeho analýza vychází z bytostného určení lidství.

Již otevřením očí člověk rozhoduje o svém pobytu, neboť patření je nerozlučně spojeno s intencionalitou: hodnocení není jen posuzováním toho, co se již odehrálo, nýbrž přítomného a budoucího zaměřování. Jako bychom již s otevřením smyslů volky nevolky rozhodovali – avšak tato volba se neděje ryze svévolným způsobem, nýbrž toto vnímám – takto se orientuji – toto indikuji, nicméně vždy „jsem v tom“ spolu, v tom jako spatřovaném, slyšeném, pocíťovaném. Proto takové čítí lze označit za indikativní, nikoli imperativní, proto to člověk nevnímá jako budoucnost, nýbrž jako přítomnost: toto přijímám, toto je „v pořádku“, protože vnímáním akceptované. Vnímání samo je tedy spoluurčováno ochotou vnímat: lidský zrak vidí to, čemu slouží a nemá-li o vidění zájem, nevidí. Čivy v nemalé míře vykonávají službu chtějící vůli. Jakési „čisté“ vidění neexistuje a hodnoty bez motivovaného chtění též ne.

Filosofie má pojmově osvětlovat právě tuto lidskou existenci ve světě, což dle Ricoeura splňuje deskriptivní fenomenologie: jde o to oddělit romantický výlev od intelektualismu bez hloubky. Je to střída dvou nároků filosofického myšlení: jasnosti (smyslu pro rozlišování) a hloubky (smyslu pro skryté souvislosti). Toť přece na výsost pedagogická záležitost! Vždyť jde o to, aby učitel nezkrášloval skutečný svět, který žákům v rámci jejich osobité intence otevírá. Má žáky obracet „k věcem samým“ – a přitom nezapomínat, že tím se nesetkává se skutečností „o sobě“, nýbrž že již samotným čítím se nějak zaměřují, intendují. Ricoeur zdůrazňuje, že Husserlova intencionalita znamená nikoli jakousi absolutní odtažitost (abstrakci), nýbrž komunitu: jsme v tom, co vidíme, co si představujeme, po čem toužíme, co chceme.

Jak se „pozornost“ vztahuje k „osvojování morálních hodnot“ a jak se může „osvojovat“? Každý – tedy i žáci jakéhokoli věku – již svou pozorností či nepozorností hodnotí, přijímají mimoděčně nejen hodnoty svých vychovatelů, ale i ty dávné – tak v jejich nitru sedimentuje historická paměť toho, co je společností tradováno jako hodnotné: hrdinství, čest, slitovnost, tolerance, svoboda, spravedlnost, rovnost... Přestože se jak vychovatel, tak vychovávaný ocitá vždy v tomto světě tradičně daných hodnot, *in concreto* se nejednou ocitá v konfliktu s jedněmi, preferuje-li jiné a hledá ty významnější. Vždyť hodnoty samy jsou hodnotitelné a řaditelné na ty vyšší a nižší. Morální lidské povědomí přece samo – jakožto morální – „morálně“ soudí, tedy hledá to významnější, to záhodnější, to lepší, to bližší a konkrétnější oproti vzdálenému a neaktuálnímu. Ricoeur to nazývá osobní re-evaluaci etického nebe. Tato krásná a působivá metafora předvádí jak ono „mé dobré“, tak to, co je lepší, než toto mé právě se jevící jako dobré.

Vnitřně ctěné hodnoty nejsou nutně odvozeny jen, ba ani především z poslušnosti společenským autoritám; ty pramení z oblastí, které teprve musí do niterného dění vstoupit. Morální habitus je jen tehdy morální, jestliže stále znovu odstupuje od toho, co je – byť

aktuálně – dáno, a klade stále před sebe otázku po tom lepším – a to bez konce, vždy znovu, tak, jako viditelný horizont vždy znovu uniká, jakmile k němu přistoupíme. Život je nepřetržitou volbou: každé lidské hnutí je volbou učinit to a ne ono.

Jsou tu nějaké poslední hodnoty – ty, které nepoukazují dál a jsou definitivní? Ricoeur praví, že tento poslední terminál by nepoukazoval ani výš, ani hloub: základy se propadají do úzkostného tkvění v prázdni (Ricoeur si vzal na pomoc též německé výrazivo: Grund se mění v Abgrund, základ se stává propastí). A přece jen je tu cosi základnějšího, než je tato hrozící propast: hodnota se stává hodnotou nikoli již při bloudivém vyhlížení morálního nebe, nýbrž teprve tehdy, jestliže pro ni něco obětuji – a to nelze jinak, než činem: teprve o té či o oné hodnotě svědčící skutek – byť by to byl jen pohyb očí – přivádí hodnotu na světlo denní. Ricoeur pak lapidárně formuluje zvláštní zacyklený stav: hodnoty se mi jeví v té míře, v níž se jim člověk aktivně zasvěcuje.

Rozumět si znamená rozumět v tomto činném pohybu a tímto činným pohybem rozumět své situaci ve světě: není mechanickým (ne-volním) nevolnictvím, nýbrž člověk sobě rozumí vždy – pokud člověk – jako o něco usilující, jako volní subjekt vždy něco chtějící – a toto je vždy určováno nakloněností, za níž neseme odpovědnost. Vychovatel vychovává jen tehdy, jestliže přivádí ty, na něž působí, právě k této odpovědnosti: svoboda k odpovědnosti – zde není možná žádná polovičatost, lidská svoboda vždy už předem člověka paradoxně váže: je celkově vinen přímo a vždy uprostřed celkové svobody.

Každý – byť jen mimoděk – ví, že při volbě svého rozhodování má úmysl „vyhovět si“, totiž z nabízejících se eventualit zvolit tu vhodnou. Ricoeur to nazývá paradoxem hodnoty, jejíž paradoxalita – či spíše dialektika úvah a činů – vystoupí do popředí, jestliže se to dobré kontemplativně váží; předpokladem vážení jako přípravy rozhodnutí je potom vzmach, kterým hodnoty vstoupí do skutečností – a tím se jako hodnoty stanou skutečností. Vždyť také při nejmenším nejen soudce, nýbrž každý vychovatel váží, jaké motivy vedly k činu – takže morálka bez motivovaného rozvrhu je „nemorální“, neetická.

Pobyt na světě je jen a jen odpovídání, svět jest tímto tázáním! Volba znamená rozhodnutí, aktér přestává se sebou diskutovat a dává svobodu svému činu. Žít znamená vykročovat – i pasivita, vedoucí k zadržení činnosti, je nakonec volbou, tedy odpovědí na kladoucí se otázku. Ovšem i volba pasivity je něco jiného než setrvání ve váhání. Motivace není kauzálně fungující determinantou, motivaci lze rozumět a zamítat či přijímat: je naladováním pro to či ono, jde o pouhé motivační impulsy, o naklánění určitým směrem. Potřeba vyhovět motivačním intencím není nutně determinujícím působením, je pouze naváděním k něčemu, čemu lze vyhovět, ale i odolávat. I to tělesné – žádosti, bolest, odměny, situační těžkosti, to vše člověka předestírá sobě samému, jinak neexistuje (ek-sistuje) lidsky.

Jakkoli tělesné potřeby přicházejí a přijdou samy od sebe, předstupují před potřebného jedince a toto předstoupení činí z nich to, o čem člověk ví, co zná. Nyní již potřeba není anonymní, člověk ji „zná“, takže další životní průběhy přestávají být čímsi jen „tělesným“. Nyní předstupuje před to, čím je potřebný jedinec hodnotícím „JÁ“, které se dovolává své vlády – a rozhodne se třeba pro hladovku, cudnost, riskuje i samotný svůj život... Často se lidský život má za nejvyšší hodnotu, ale to přece jen, protože může být život dán všanc – to ho činí hodnotou, již mohou platit ve chvílích ohrožení. Život se jeví jako

hodnota jen tehdy, je-li zároveň ohrožen a přesahován, ohrožen smrtí a přesahován jinými hodnotami.

Vychovatel nesmí toto vážení/uvvažování intelektualizovat tak, že v duchu scientistně pochopených postupů má na mysli řetěz úvah od argumentu k argumentu. Pohyb v lidském nitru, ani v tom žakovském, není racionálně normovatelným sledem od nápadu k nápadu – je to spleť všech možných cest, u každého neopakovatelně jiných, a nitro jimi bloudí sem tam. Jsou tu tlaky a svody, dané pro každého vždy znovu, ukazatelé těchto cest jsou jednou jasnější, jednou temné, ovlivňovány situačně prostorem a časem, provázeny city sympatie a odporu. Nelze řetězení redukovat na „logiku“, pouť je vždy logická i nelogická.

Cestu nitra provází a spoluurčuje bohatství situačních stránek. Naše orientace se přesouvá sem a tam – to je přece skutečnější „cesta“ či spíše bloudění po cestách než jakási ideální redukce na přísný postup v rámci řetězce logických důvodů. Ano, „nelogické“ postupy, křížovatky s odbočkami a pokračování na nich jsou nepochybně obvyklejší než jen a jen logicky evidentní konsekutivní propojování. Životní průběhy jsou jen málokdy spoutány řetězy evidence. Lidské počínání není dáno přísnou řeholí formální logiky, ale spíše pouhou pravděpodobností, čímsi s velkou mírou předem nevázané volnosti.

Jde tedy o libo-volnost? O těkání sem tam? O nezodpovědnost? Jsou to „vnější“ impulsy, které určují naše vnitřní cesty? Cožpak myšlení není naším aktem? Co vlastně je na těchto cestách skutečně naše? Vychovatel může a musí hledat logické souvislosti, nikoli však je mít za jediné platné. Sám o sobě přece ví, že též jeho nitro při hledání tápe, a to vždy jedinečně znovu. Proto redukovat to, co řetězí žakovy niterné postupy, jen na své učitelské zkušenosti je vždy problematické. To neznamená resignaci na porozumění vychovávanému, nýbrž jde o zevrubnou vychovatelskou autokritičnost a citlivost: učitel vkládá do výchovného dění vlastní existenci, a tak obětuje svou problematickou učitelskou situaci povinnosti pozorně vnímat a teprve potom citlivě vychovávat.

Učitel s bedlivou pozorností pokračuje ve svém díle, znovu se táže a znovu kontroluje, aby volil další kroky. Je-li pozorný, soudí sám sebe v rámci svého konání – a nesmí se omlouvat jinými „objektivními“ determinantami. Vychovatel musí být odpovědný za sebe jako svobodný aktér! Svě učitelské drama odehrává jako autenticky svobodný protagonista, který jak v sobě, tak v žakovu hledá skutečné motivy – a právě proto vyžaduje na žakovu (a i na sobě) maximální pozornost. Ricoeur lapidárně píše, že právě pozorností je člověk svoboden; pozorný pohled vnímá i to tiché, pozornost je ztišeným prostorem, aby bylo možno zaslychat všechny zvuky, jimiž rezonuje lidské nitro.

Učitel ovšem záměrně ovlivňuje i to, co žáka vyzbrojuje jakoby mechanickými průběhy: pěstuje „automatismy“, kterým říkáme návyky. Jde jak o to, co je záhodno pěstovat, i o to, co je třeba likvidovat. V češtině známe tři příbuzná slova: zvyk, návyk a zlozvyk.

První výraz poukazuje k tomu, co je z těchto tří variant relativně nejpozitivnější, totiž na zvyk jakožto obyčej. Je to vlídný výraz pro zvyklosti v prostředí, kam patřím, kde se cítím obvykle (obyčej-ně) dobře. Druhý výraz „návyk“ se dostal do české didaktické běžné terminologie nedávno – až v druhé polovině 20. století vlivem sovětských pedagogik. Pociťujeme ho, jak plyne z první věty této stati, jako hodnotově ambivalentní: jsou dobré i špatné ná-vyky. Navyknout si čistotě, navyknout jednoduchým matematickým operacím

a umět je z paměti etc., je neopominutelnou stránkou vyučování a učení. Odvyknout špatným návykům jako je roztěkanost, nedbalé psaní poznámek a nepořádek v sešitě či na lavici – i k tomu nepochybně směřuje učitelovo působení. A pak tu jsou zlozvyky jako opakování balastních klišé, lajdácký rukopis, pravopis či nepřehledná úprava – tomu všemu a mnohému dalšímu vychovatel vyhlašuje boj.

Návyk je ze své podstaty tím, co do naší činnosti přináší usnadnění. Návyk častým opakováním poskytuje činnosti postupy, které nevyžadují nového soustředěného rozvažování. Návyk není něčím naprosto odlišným od běžných řešení nejrůznějších úkolů. To více či méně navyknuté uvolnilo aktuální volní postup, protože se stalo nástrojem v rámci jiné, např. celkovější volní intence. Vznikají jakési stavební kostky, kterých inteligence používá při stavbě svého díla. Kostky aktivity jakožto to, co je k dispozici hotové, lze jen vzít a zasadit na příslušné místo, ba samy se přihlašují, aby jako by spontánně přispěly k celkovému dílu. Ba dokonce se zdá, čím samostatněji a spontánněji se účastní „kostky“, tím je průběh chtěné činnosti hladší. Takto, díky návykům, se člověk může chovat nekřečovitě, „přirozeně“, protože má k dispozici návyky, z nichž buduje své bytí jako aktivitu. Bez návyků by vůle byla málo-mocná. Intelkt je skladbou toho, co umím; to, co umím, je trezor návyků, s nimiž disponuji. Návyk je součástí inteligence, jejíž pokladem je to, co vím a co umím udělat svou tělesnou přítomností někde a někdy.

Vůle něco chce, tělo něco může. Zvláštní: právě návyk je místem, kde se protíná chtění a reálná možnost. Nelze zde postřehnout mravní podvojnost zvyku a zlozvyku? V návyku se setkávají svoboda a nutnost, myšlenka a čin. Návyk nabízí, aby se to navyknuté prosadilo, k tomu gravituje tělesná spontaneita, která jako by nutila vzdát se svébytné sebekontroly. Učiní-li tak, ztratí svou svobodu. Není bez ohrožení lidské osobnosti, stane-li se návyk místo pomocné „stavební kostky“ inteligence do velké míry skutečně především jakýmsi mechanismem – stavební kostky zavalí osobnost. Ovšemže lidské vědomí má světlejší, ale i temnější kouty plné svodů, lákajících oddat se čemusi pohodlnějšímu, spočinout a dát si pokoj: ať za mne pracují návyky! Návyky se jeví jako cosi osvědčeně pevného, zatímco nepokořené vědomí je riskantní. Místo vědomí je tu absurdní mechanická hromada jednotlivých částí – a přitom to bylo vědomí samo, které se opustilo a poddalo nyní odosobněným mechanismům. Pokud člověk udrží v podstatě svou celkovou lidskou integritu, reprezentovanou stálou odpovědností, zůstane toto ohrožení jen na periferii úspěšných návyků.

Učitel požaduje, aby malá násobilka tak zakotvila v žákově hlavě, že ji umí nazpaměť: pěstuje návyk automatického spojení mezi činitelem a součinem – avšak je tomu skutečně tak, že zakotvený návyk je jakýmsi dějem podobným mechanismu kalkulačky? Kdyby návyk byl stejně nevědomým, strojovým spojením zadání a řešení, pak by byl zcela mimo to, čemu říkáme rozhodování, vůle, chybování. Dokonce i celý průběh operace by musel být nastartován mechanicky – jako reakce na mechanické zmáčknutí tlačítka. Byla by to neflexibilní a stále identicky stejná auto-matika bez lidské auto-kontroly toho, kdo řeší úkol. Není však celý tento pokus o charakteristiku návyku jakožto čirého mechanismu pro přirozenou zkušenost nesrozumitelný a málo přijatelný? Nedostáváme se již při nejlepší snaze o adekvátní zachycení návyku jakožto automatismu do úzkých? Nemáme pocit, že návyk nemůže být tak radikálně zbaven lidské integrity?

Pokud chápeme postup let v pozdějším věku jako descenci, potom tento sestup lidské integrity čím dál tím víc gravituje k zavedeným, k prověřeným jistotám návyků, stále víc dominuje „vyrobené zboží“ nad plastickou tvorbou; pohyby kdysi citlivě živé „zatvrdnou“ a zmírá aktuální pružnost. Návyk se ve stáří stává vášní, tím co člověka zvládá a nikoli již tím, čím pružně kdysi jakožto mladší vládl. Ovšem nikoli jen ve stáří, nýbrž vždy láká to pohodlnější. Svoboda nového prožívání a rozhodování je obtěžkávající. Vychovatel zůstane vychovatelem, pokud dokáže pěstovat návyky a potlačovat zlozvyky jen a jen tak, aby zachoval onu holistickou odpovědnost, aby totiž kýžené návyky celostní integritě vůle sloužily. Když tak nečiní, pěstuje „nelidský“ mechanismus drilu typu podmíněných reflexů vzorce S-R (stimulus-reakce, resp. stimulus-„odpověď“ bez odpovědnosti), tedy procesuální souvislosti automatického fungování typu „příčina a následek“.

Descartovo „*cogito, ergo sum*“ může být považováno za hodnotový soud: je to lidská mysl, která předchází existenční jistotu. To však není přijatelné bez výhrad: člověk nejprve žije a teprve v rámci vitality probíhají všechny jeho funkce – i ono „*cogito*“. Tělesné funkce a hodnoty těla jsou primární – ty člověk původně netvoří, i když v „etickém nebi“ se mohou stát a stávají předmětem zvažování. Nejprve je tu tělo a teprve to může být při morálním jednání obětováno jako to, čím se stává v životním dramatu. Právě pro tuto možnost leckdy nejvyšší lze protidescartovsky tvrdit, že „já jsem“ či „já existuji“ nekonečně přesahuje ono „já myslím“.

Je to ovšem mé tělo jako tělo pro mou vůli a můj rozvrh, i když se děje vždy v mém těle. Ne-volní tu není pouhým faktem, ale je tu předmětem vůle a ta je v tomto případě obrácena k ne-volnímu. Je přece rozdíl mezi objektivním poznáním těla a živou zkušeností vtěleného *cogito*. Ricoeur usiluje o čistý popis a ukazuje, že nelze podlehnout předsudkům naturalismu a jeho pokušení nakládat s tělem jako s ostatními předměty a zbavit zkušenost těla osobního nasazení – hovoří o kopernikánském obratu. Je to relace dvou pohledů na totéž tělo, totiž jednou jako na vlastní tělo v rámci *cogito*, po druhé jako na předmět mezi jinými předměty.

Záchova života podle Ricoeura je právě to, zač mohu směřovat k tomu bezpečí svých nejbližších, národa – a lidstva vůbec. Ani ryze tradiční přísně biologický postoj nám ve skutečnosti nepředstavuje nějakou jednotnou centrální vůli žít. Jde spíše o svazek faktorů směřující k vyvážení „nitra“ ve vztahu k „vnějšku“. Je to boj vitálních sil, o udržení narušované rovnováhy, ne za přeplnění a nadbytek. Život je víc než neumírání, neexistuje život jako norma nejvyšší, kterou už nelze platit v „bance žití“; je připraven se uplatnit jako platidlo velmi hodnotné! Každý je „uprostřed“ přebohatého světa se svým nevyčerpatelným příběhem – a přesto má zapředen do toho všeho volit hodnoty, které určí navždy rozhodovat o tom, co udělá, a jakmile to udělá, stalo se to, co nelze odestát!

Harmonuje výsledek nepochybně a zřetelně s hodnotovými soudy, které k němu vedly? Nikoli – vždyť ono zapředení do nerůznějších vlivů je z nemalé části jen přibližné. To přece musí vychovatel respektovat. Jak se pozná ten poslední a rozhodující hodnotový soud? Vždyť i to zdánlivě rozhodující je poslední skrze lidskou svobodu. Svobodná volba nezná deduktivní, jen logické konsekvence, nedisponuje objektivně platnými souvislostmi. Ricoeur říká, že racionalisticky pojaté rozmyšlení má povahu konjunkce: toto a... a toto... a toto, avšak svoboda volby je novým disjunktním vykročením: buď... anebo!

Okruh lidského konání hodnota – motivace – rozvrh – vzmach – čin, který legitimuje hodnotu – to není *circulus vitiosus*, bezvýhodné kolotání v sobě samém, to není svévolné otročení objektivním determinantám, protože celý smysl tohoto bloudivého počínání je v tom, co je samotné poměruje: to je základ lidské svobody. Vychovávaný není výchovou zotročován, nýbrž je výzvou k tomuto neustálému hledání a volbě. I donucování, kázeň a platné regule školních řádů jsou ku prospěchu tehdy a jen tehdy, jsou-li průchodem do té osobní vnitřní „demokracie“, kde převahu nesmí mít chvilková libovůle, nýbrž „demokratické niterné hlasování“ pro to dobré, byť vždy jen relativně. Tato autentičnost svobodného občanství uvnitř každého ustavuje stav („stát“), který před nejvyššími tribunály má obstát.

Teprve za těchto okolností smějí učitel i žák zůstat „nesubjektivistickými subjekty“, teprve takto se smí učitel nadřazovat nad žáka jako ten odpovědný a znalý, tedy nikoli jako ten starší, silnější, úředně etablovaný. Teprve mimo soutěž, mimo vnější preference, mimo násilí jednoho proti druhému je tu fundamentální rovnost; jeden neporoučí – a i když nařizuje, je to hlas ztišený, totiž hlas uctivý, plný citlivosti k tomu, že ten druhý jest ON, ten se svou původní a bytostnou lidskostí. I když se žák proměňuje, i když je díky výchově a vzdělání jiný, než byl, zůstává sebou – vždyť nese až do smrti své „jméno“. Prožívá sice své životní drama jako proměny dějství jednoho za druhým, ale může o sobě vědět a „sebe“ si pamatovat: jakkoli je do svého děje zaklet, jakkoli jede vždy na své lodi, která ho veze, takže životem pohybuje, je přece též kormidelníkem, byť by vodami zmítaly bouře předivoké, takže je nutno, aby kormidlo řídil velmi obezřele.

Co plyne z Ricoeurova filosofování pro profesní etiku učitele? Morální siláctví provokuje protesty, je kontraproduktivní. Poučený vychovatel učí bedlivé pozornosti v pohybu života, ví, že pravá pozornost je „vydaně dětská“, odevzdaná skutečným novým a novým situacím, je co nejreceptivnější, aby jeho kormidlování lodí vzdělávání a výchovy mohlo být co nejaktivnější a nejúspěšnější.

SEZNAM LITERATURY

Platón, *Ústava*. OIKOYMENH, Praha 1996.

(*Prof. PhDr. Radim Palouš, dr. h. c.*, filosof, emeritní rektor Univerzity Karlovy.)