

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra Pedagogiky

Diplomová práce

Ing. Petr Kolář

Výchova k lidství

Education to humanity

Praha 2022

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 29. července 2022

Petr Kolář

Klíčová slova (česky)

Lidství, výchova, bytí, věda, technika, gestell

Klíčová slova (anglicky):

Humanity, education, being, science, technology, gestell

Abstrakt (česky)

Hlavním cílem diplomové práce je interpretovat výchovné ideály ve vztahu k otázkám výchovy k lidství a poukázat na význam dnes opomíjené reflexe lidskosti ve výchově. Eugen Fink říká, že dnešní výchova k lidství se proměnila v pouhou výchovu k povolání. Jaký má jeho antinomie dějinný vývoj? V čem spočívá její ontologická podstata? Výchova k lidství stojí proti výchově, která představuje techniku či prostředek k formování člověka ve službách moci. Taková výchova je vyživována působením fenoménu, který souvisí s bytností moderní techniky, a který Heidegger nazval *Gestell*. Ten prostupuje lidské myšlení a konání prostřednictvím systémového plánování a působením organizačních a byrokratických struktur. Je charakterizován zpředměťováním člověka, zapomenutostí bytí, kalkulujícím myšlením, nevnímáním souvislostí, ztrátou identity a svobody atd. V praktické části diplomové práce je prezentován průběh a výsledky šetření ohledně vnímání působení *Gestellu* pedagogickými pracovníky. Jak vůbec vnímají entity jako je svoboda, štěstí, důstojnost, manipulace, strach, podřízenost, naplněnost, smysl, technika?

Abstract (in English):

The main goal of the diploma thesis is to interpret the educational ideals in a relationship to the issues of education for humanity and to point out the importance of today's neglected reflection of humanity in education. Eugen Fink says that today's education for humanity has turned into a mere education for a profession. What is the historical development of his antinomy? What is its ontological essence? Education for humanity is opposed to education, which is a technique or means of forming a person in the service of power. Such education is nurtured by the phenomenon of modern technology, which Heidegger called Gestell. It permeates human thinking and action through system planning and the action of organizational and bureaucratic structures. It is characterized by the objectification of man, forgetfulness of being, calculating thinking, non-perception of context, loss of identity and freedom, etc. The practical part of the thesis presents the course and results of research on the perception of Gestell by pedagogical staff. How do entities such as freedom, happiness, dignity, manipulation, fear, subordination, fulfillment, meaning, technology perceive?

Obsah

1. Úvod	8
2. Výchova k lidství ve Finkově antinomii	10
3. Arché výchovy k lidství.....	14
3.1 Paideia	14
3.2 Educatio	17
3.3 Výchova k lidství u Komenského.....	20
3.4 Výchova v novověku	23
4. Bytí člověka.....	27
4.1 Bytí ve světě	30
4.2 Spolubytí, spolupobývání	31
4.3 Autentické a neautentické bytí	32
4.5 Starost a obstarávání	33
5. Výchova k lidství.....	36
5.1 Lidství.....	37
5.2 Otevřenost výchovy	38
5.3 Smysl výchovy k lidství	40
6. Ohrožení lidství	41
6.1 Bytnost moderní techniky.....	41
6.2 Naděje pro člověka	46
6.3 Gestell a lidství ve školní výchově	48
7. Praktická část.....	53
7.1 Dotazník.....	53
7.2 Nezávislé proměnné, hypotézy, položky dotazníku	54
7.3 Výzkumný vzorek.....	56
7.4 Výsledky hypotéz	57
7.4 Celkové výsledky položek.....	60
7.5 Shrnutí výsledků výzkumu	62
8. Závěr.....	63

Příběh celníka

Již Bible nám podává svědectví o existenci tohoto pradávného povolání. Jakmile se vytvořily první státní útvary a jednotlivé země začaly mezi sebou obchodovat, začaly si chránit i vlastní trhy. Se zavedením překážek obchodu, v ten samý okamžik „vznikli“ pašeráci zboží, kteří se snažili různými cestami tyto bariéry obcházet.

Přes hranice států proudí v dnešní době zboží v objemech, které si těžko asi můžeme představit. Jenom kolik po silnicích jezdí nákladních automobilů, do toho musíme započítat, kolik nákladních letadel se pohybuje ve vzdušném prostoru a kolik lodí brázdí moře oceánu. Ještě v nedávné době jsme tuto situaci mohli sledovat na vnějších hranicích České republiky. Každý den přestupovaly hranici tisíce kamiónů, jejichž náklady musely projít celní kontrolou. Ta logicky byla namátková, čímž v odvěkém zápase celník-pašerák měl navrch ten druhý.

Přesto byly situace, kdy „zvítězil“ ten první. Nezbytným předpokladem takové situace byly v drtivé většině případy jeho odborné znalosti, dostatečně dlouhá praxe, a tedy profesní zkušenosti, a v neposlední řadě intuice. Trvalo zpravidla 10 až 12 let, než celník na základě různých indicií podrobil důkladné kontrole zejména ta vozidla, jež nelegálně převážela zakázané zboží, od drog počínaje, přes různé umělecké předměty, nebezpečné materiály až po cizokrajné zvířectvo konče.

To všechno až do doby, než do systému „dorazila“ politická vůle s tím, že každá lidská práce se musí normovat, měřit, hodnotit..., tedy v tomto případě práce celníka. Počítačová technika začala určovat, co se bude kontrolovat, v jakém rozsahu a jako dlouho. Chování osádky vozidla (nervozita, vystrašenost, svázaná komunikace) přestalo být klíčovým aspektem. To nejcennější, co v dané profesi bylo a co se dá jedním slovem shrnout pojmem LIDSTVÍ, bylo pod záminkou boje proti korupci, potlačeno, zašlapáno, znehodnoceno... Z lidské bytosti se stal vykonavatel pokynů generovaných počítačem.

1. Úvod

Nebývá zvykem začínat diplomovou prací osobní zkušeností, nicméně predestřený příběh uvozuje podstatu pojednávaného tématu, byť tedy není přímo z oblasti výchovy.

Hlavním cílem diplomové práce je interpretovat výchovné ideály ve vztahu k otázkám výchovy k lidství a poukázat na význam dnes opomíjené reflexe lidskosti ve výchově. Opěrným bodem pro naše pojednání se stala Finkova aporie mezi výchovou k lidství a výchovou k povolání. Práce je teoreticko-praktická, teoretická část přesahuje do filozofie a pojednává o dějinném vývoji aporie a o její ontologické podstatě.

Hloubka Finkovy antinomie je obsahem druhé kapitoly diplomové práce. V antinomii rezonuje problém vztahu mezi výchovou a vzděláním, mezi teorií a praxí, mezi vědou a filozofií a mezi profesionalitou a skutečnou vzdělaností.

Aporie je výsledkem určitého dějinného vývoje výchovných ideálů a smyslu výchovy. Nastínění tohoto dějinného vývoje bude obsahem třetí kapitoly diplomové práce. Člověk se postupně vymezuje vůči tomu, co ho přesahuje (kosmos, polis, bůh, příroda). Výchova k lidství v humanistickém kontextu byla rovněž významným tématem pro Komenského.

Ve čtvrté kapitole, na cestě k ontologické podstatě Finkovy aporie, musíme nejdříve zjistit, jak se to má s bytím člověka, jaké jsou základní existenciály *pobyty* (člověka) a jaké místo v bytí člověka zaujímá výchova. Tradiční myšlení, o kterém pojednává předchozí kapitola, vychází při vymezení lidskosti člověka z jeho srovnávání s ostatními živočichy (*animal rationale*). Martin Heidegger se však na člověka dotazuje z jeho bytnosti a tím vznáší pochybnost, zda se vůbec mohla dosavadní metafyzická tradice dostat k zodpovězení otázek po člověku a bytí.

Jedním ze způsobu *bytí* člověka je i výchova. *Bytí ve světě* pro výchovu znamená, že zrozením nejsme vrženi do prázdna, ale do určité dějinné situace, do celkového porozumění, co znamená být, z něhož pak rozumíme sobě, druhým a ostatním jsoucňům. V páté kapitole se dotážeme na fenomén výchovy k lidství. Výchova k lidství je filozofický pojem, který nenajdeme v pedagogických dokumentech. Přesto nemůžeme na výchovu k lidství rezignovat, prostupuje každou výchovu, a stojí proti výchově, která představuje techniku či prostředek k formování člověka ve službách moci.

Jestliže výchova má uvádět do dějinné situace, musíme si uvést, co charakterizuje naši dobu. Z hlediska lidství představuje největší nebezpečí nadvláda vědotechniky. Fenomén *Gestell* představuje schéma prostupující přítomností. Vynucuje si být v pohotovosti, ukazovat, co jsme schopni dokázat, a pouze na objednávku, objednané vykonat. *Gestell* vydává příkazy a *Machenschaft* dohlíží na jejich realizaci. *Gestell* se ukazuje jako lis, jenž ze všeho vymačkává výkony. Fenomén však v sobě skrývá i naději pro lidství. Řecký pojem *techné* znamená též vynášení pravdivého do krásného, a tou nadějí je umění. Ovšem za předpokladu, že mu dá člověk šanci.

V praktické části diplomové práce jsme se prostřednictvím dotazníku obrátili na pedagogické pracovníky, jak oni vnímají působení průvodních jevů fenoménu *Gestell*. Jak ve své učitelské profesi vnímají entity jako svoboda, štěstí, důstojnost, manipulace, podřízenost, naplněnost, smysl nebo technika.

2. Výchova k lidství ve Finkově antinomii

Eugen Fink říká, že dnešní výchova k lidství se proměnila v pouhou výchovu k povolání. Uváděná aporie se prohlubuje od dob, kdy výchova získává svoji instrumentální podobu, kdy požadavky společnosti zapomínají na původní smysl výchovy. Přibližně od stejné doby nabírá na síle průmyslová revoluce, která vede k mohutnému rozvoji techniky.

V ontické rovině můžeme rozpor mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství, formulovat i jako vztah mezi odbornou kvalifikací a všeobecnou lidskou vzdělaností. V pedagogickém myšlení se vyvíjely dvě základní linie, první kladla důraz na zušlechtování člověka a vyústila postupně ve všeobecné vzdělání v současnosti. Druhá linie zdůrazňuje praktičnost, preferuje vybavení člověka vědomostmi a dovednostmi, které potřebuje k životu, k ovládnutí přírody a světa.

Otázky, co má být optimálním cílem a obsahem výchovy si lidstvo klade od antiky po dnešek. Má být cílem (školního) vzdělávání to, aby připravilo mladé lidi především k výkonu profese, k uplatnění na trhu práce, tedy spíše cíle respektující ekonomické faktory soudobé civilizace, nebo má být kladem důraz na to, aby si mladí lidé osvojovali určité univerzální hodnoty morálky či kultury, respektive občanské ctnosti a humanistické kvality?

Všeobecné vzdělávání, které koresponduje s kultivačním modelem výchovy, slouží ke komplexnímu rozvoji osobnosti jedince bez přímé vazby na budoucí povolání, cílem je dosažení znalostí, dovedností a žádoucích postojů z různých oblastí lidského poznání. Patří k němu i umělecká a fyzická příprava. Obsah a rozsah všeobecného vzdělání se mění a vyvíjí, vykazuje však zároveň určité konzervativní prvky. Odborné vzdělávání naopak souvisí s operativním modelem, je přípravou na profesní uplatnění. Poskytuje jedinci znalosti, dovednosti a postoje nezbytné k výkonu určité pracovní činnosti, kvalifikuje ho pro ni.

Pojem všeobecné vzdělávání ve smyslu kultivace člověka, tj. jako protiklad vyzbrojování člověka užitečnými speciálními a v praxi použitelnými vědomosti, se v pedagogické praxi začal rozpracovávat na konci 18. století a v průběhu 19. století. Na konci 18. století rozvinuli novohumanisté otázky obsahu vzdělávání a pojetí člověka. K určení obsahu vzdělávání přistupovali z hlediska subjektu, měli na mysli utváření abstraktně pojatého lidství na základě studia klasických obsahů.

Novohumanismus zdůrazňoval řecký ideál života, vyjadřoval snahu dosáhnout harmonického rozvoje individua. Úkolem pravého poznání v novohumanistickém pojetí bylo včleňování jednotlivce do kulturní tradice, jeho kultivace, rozvíjení vnitřních tvořivých sil a kritického myšlení pomocí studia klasické literatury v originále. Poznání bylo prostředkem zušlechťování člověka a dosažení skutečného lidství.¹

Novohumanistické vzdělání nechtělo být vzděláním účelovým, užitečným pro přípravu k povolání, všestranný rozvoj schopností nechtěl mít nic společného s přípravou na konkrétní životní potřeby. Utvářelo se však v protikladu se vzděláním elementárním, které mělo být dopřáno všelidové společnosti. Všeobecné vzdělání si měli dovolit jedinci, kterým to umožňovalo jejich sociální začlenění.²

V průběhu a zejména ke konci 19. století, na základě společenského vývoje (prohlubující se dělba práce, vznik nových profesí, technický rozvoj), který byl vyživován filozofickým pozitivismem, je původní koncept novohumanistického vzdělání neudržitelný, zejména co se týče pronikání přírodních věd do obsahu vzdělávání. Skalková (2007) předestírá tento trend na vznikajících reálných gymnáziích v Českých zemích, která se snažila propojit vzdělání v oblasti společenských věd s potřebami vzdělání přírodovědného.

¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*: [Určeno pro stud. pedag. fak.]. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1993, s. 7

² SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 38

Oba druhy vzdělání svými funkcemi, pojetím i institucemi, ve kterých byly poskytovány, se v historickém vývoji formovaly do značné míry odděleně; za skutečné vzdělání (před vysokoškolským) bylo považováno jen všeobecné vzdělání, odborné vzdělání, redukované převážně na praktické vědomosti a dovednosti; bylo pojímáno spíše jako „výcvik“.³

V antinomii rovněž rezonuje jeden z vážných soudobých problémů, a sice požadavek, ba přímo ideologie „praktičnosti“ vědění, dále pak problém vztahu mezi výchovou a vzděláním, teorií a praxí, vědou a filozofií, profesionalitou a skutečnou vzdělaností. Je například otázka, zda trh práce a jeho potřeby má být jediným či rozhodujícím kritériem při volbě a pěstování studia. Jsou zde otázky nejednoznačného poměru našich životních cílů a tužeb k požadavkům trhu a společnosti.

K tomu přistupuje otázka nevyslovitelného ve výchově. Výchova by měla být orientována k lidství, které se ovšem nedá nikdy nikomu předat, naučit, učinit pro něj kompetentním. Kompetence k lidskosti, způsobilost stát se dobrým člověkem je nenaučitelná. Přesto bychom na ni neměli rezignovat tím, že z výchovy učiníme jen pragmatickou záležitost výroby odborníků, specialistů.⁴

V dnešní době hovoříme o lidských zdrojích, o pracovní síle, o daňovém poplatníku apod., ale kde zůstal člověk? Jeho zpředměťování, adorace výkonu, ztráta identity a svobody, povrchnost, kalkuluující myšlení, uzavřenost bytí. To jsou některé důsledky působení fenoménu, který Martin Heidegger nazval⁵ *Gestell*, a který vychází z bytnosti moderní techniky, vědotechniky. Výchova člověka, jakož i jeho budoucnost podléhají systémovému plánování, v němž vládne *Machthábrí*, kteří řídí systémy ovládající životy lidí. Člověk zapomněl na své bytí, přestal si klást bytostné otázky, utápí se v konzumním způsobu života, uzavírá si svoje možnosti výměnou za pofiderní životní jistoty.

³ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 113

⁴ STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013, s. 40

⁵ HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Praha: OIKOYMENH, 2004, s. 10

Nadvláda vědotechniky vede k úvahám, zda se z výchovy v lidství něco podstatného neztratilo. Lidská bytnost je ohrožena nadvládou kalkulujícího myšlení. Technické chápání ovlivňuje výchovu a výchova se stává technikou vytvořitelnosti lidských typů z amorfního materiálu. Jinými slovy výchova je stále více pocíťována a přijímána jako technický prostředek formování člověka a ovládání veřejnosti ve službách moci.

Jelikož k výchově k lidství budeme přistupovat z bytí člověka je třeba vymezit rozdíl mezi jsoucím a bytím, tzv. ontologickou diferencí. Bytnost člověka spočívá v jeho existenci, jenom člověk existuje, všechna ostatní jsou pouze jsou, vyskytují se. Jsouco je vše, o čem mluvíme, k čemu se vztahujeme, co míníme, jsoucími jsme i my sami.

Ve fundamentální ontologii je dále důležitý význam pojmů ontický a ontologický. Ontický se týká pouze jsoucího, kdežto ontologický se pojí s bytím. Pokud hledáme u každého jednotlivého pobytu odlišné ontické charakteristiky, tážeme se existenciálně, existenciální otázky se zaměřují na ontologické rysy pobytu, tzv. existenciály.

V souvislosti s pojednáním o vlivu techniky na dnešní výchovu hovoříme o tzv. ontologické nouzi, která představuje podle Hogenové strach člověka z jeho konečnosti, ze smrti lidí, které milujeme, z neznáma a nicoty.⁶

⁶ HOGENOVÁ, Anna. *K fenoménu těla a zdraví*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021, s. 100

3. Arché výchovy k lidství

Při pojednání o dějinném vývoji aporie vycházíme ze tří základních archetypů výchovy. Výchovné ideály jsou spojeny s tím, co člověka přesahuje. V řecko-antické tradici je to souznění s řádem kosmu a se zákonem *polis*, v židovsko-křesťanské tradici je to snaha o dosažení obrazu božího a v novověku pak racionální „podrobení“ přírody v subjekt-objektovém rozvrhu světa. Na tyto tradice navázala moderní výchova, v níž v současné době převažuje tendence pouhé přípravy mladých lidí k výkonu profese, k uplatnění na trhu práce, tedy spíše cíle respektující ekonomické faktory soudobé civilizace.

3.1 Paideia

Člověk je ve starém Řecku vnímán jako součást celku (*kosmos, polis*) a jeho úkolem je být v souladu s těmito celky. Vznikají první filozofické koncepty člověka *zoon logon echon* a *zoon politicon*. *zoon logon echon* je bytost, která je přirozeně uzpůsobena k naslouchání řádu světa, jeho harmonii, je schopna tázat se po pravdě a podstatě věcí, které mu jsou přístupné prostřednictvím duchovního náhledu, tedy rozumem; tím člověk převyšuje všechno ostatní bytí světa. Staří Řekové se domnívali, že kosmos hraje, zní a souzní. Schopnost člověka „naslouchat“ a „poslouchat“ je dána přirozeně, a lze jí kultivovat výchovou.⁷ Proto Platón v *Ústavě* vznáší požadavek, aby výchova začínala *músikou*, aby byla rozvíjena schopnost člověka vnímat krásu a harmonii, čerpat z nich životní radost a pocit sounáležitosti jedince s celkem.

Vedle toho *zoon politicon* je bytostí společenskou nebo politickou. Člověk je člověkem jenom ve společenství v *polis*, kde vládne zákon *nomos*. Být občanem neznamená jen právo podílet se na správě *polis*, ale podle zákona dobře žít, narodit se, být vychováván, mít právo založit rodinu, vychovávat děti, být sochařem, vojákem nebo učitelem. Zákon dává člověku *oikos*, domov, kde má své kořeny a bez něhož nemůže být celým člověkem.⁸

⁷ PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010, s. 43

⁸ Tamtéž, s. 44

Již nápis na delfské věštírně *gnóthi seauton*, poukazuje, že pro antického člověka se stal život úkolem. *Paideia* nepředstavuje výchovu v novověkém pojetí, jde o něco posvátného, kdy je člověk zbaven pout každodenního obstarávání. *Paideia* není pouze vybavením člověka nezbytnými vědomostmi, ale jakýsi pohyb ze tmy nevědění do světla pravdy.

Paideia je pohyb uvnitř člověka, při kterém dochází k obrácení a procitnutí duše. V tomto smyslu je péčí o duši, o to, co žije v odhalenosti celku světa a udržuje lidskou bytost v kontaktu s pravdou jsoucího. Znamená tak přivedení člověka k tomu, kým je, k jeho spolupodílení na bytí jsoucího.

Podle Platóna je nejvyšším úkolem člověka poznávat, napodobovat a řídit se idejemi, které představují absolutní a neměnné vzory pro veškerou lidskou činnost i pro jeho lidství. Lidský duch je přitom chápán převážně na základě intelektuálního poznání jako rozum, neboť ideje, do jejichž světa patří, jsou vlastně obecné pojmy, poznatelné pouze rozumem na základě rozpomínání se duše na to, co kdysi před svým tělesným narozením zřela v říši idejí.

Jedině *filosofie* se Platónovi jeví jako dokonalý prostředek výchovy a vzdělání. *Filosofie* prohlubuje výchovu tím, že přivádí duši člověka od vnějších, pomíjivých stránek společenského dění k pravému jsoucnu, spjatému s ideou dobra. Skutečnou *filosofii* však nelze nastudovat z knih. Filosofické poznatky není možné vyjádřit slovem, jak je tomu v jiných oborech. Konečným smyslem výchovy a vzdělávání není tedy získávání vědomostí nebo předávání vědomostí učitelem do duše studujícího, nýbrž obrácení duše k tomu, co nás nekonečně přesahuje a je proto nesdělitelné, co lze prožít, ale nikdy vyslovit.

Paideia je tedy vytržením ze všedního dne, v ní je zbaven chovanec neustálé zaneprázdněnosti tím či oním. Jejím prostorem je *scholé*, *prázdeň*, *prázdniny*, *volný čas*, *mezera* v zavalenosti obstarávkami. Škola je původně záležitostí ne-děle, chvíl ne-obstarávání, ne-dělání, ne-usilování, povznesení z všednodenního zaneprázdnění k reflexi této mravenčí připoutanosti.⁹

⁹ PALOUSH, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 60

Scholé je příležitostí pro *paideia* a dostavuje se jako dar, jako průnik slunce do temnot, v nichž se člověk pohybuje. Zůstaneme sice jako lidé nadále služebníky všednodennosti, ale nejsme už nutně otroky.

Nejhlubší smysl *paideia* je navázání jiného „*pouta*“, než jaké vázalo jeskynní vězně a jaké vytváří všední den se svými obstarávkami. Jde o svazek „*sváteční*“, *svatý*, jde o *religio*. Nesmí se však *religio*, chápat jako nástroj mezi jinými nástroji, vhodný pro zařizování v kolotoči všedního dne, třeba jako úsilí působit na úspěchy v obstarávání pomocí magických, nadlidských sil.¹⁰

Arché výchovy ve smyslu *paideia* má náboženský základ. Dnešní sekularizované chápání výchovy a jedné z jejích institucionálních inkarnací, moderní školy, je uzavřeno do jednodimenzionální oblasti tzv. praktického života: smysl výchovy a školství je dán představou, že jsou přípravou na život, vyzbrojením právě *ad usum* všednodenního zajištění jedince a lidského společenství menších, větších, případně globálních rozměrů.¹¹

¹⁰ Tamtéž, s. 61

¹¹ Tamtéž, s. 62

3.2 Educatio

Získávání praktických dovedností, uměleckých schopností a řemeslné zručnosti se ani ve středověku nepovažovalo za školu. *Scholé* si nadále přidržuje původní význam *prázdne*; „školu“ představuje výchova náboženská, případně výuka v teologických a přidružených oborech.

Židovsko-křesťanská tradice však přinesla k problému člověka nový rozměr: člověk je chápán jako obraz boží (*imago Dei*) a je zároveň postaven do centra zájmu. Základní otázka již nezní: „*Co je člověk?*“, ale „*Čím se člověk může stát?*“. Boží otázka: „*Kde jsi Adame?*“ (Gn 3,9), není dotazem po místě pobytu, ale výzvou: „*Co jsi dokázal!*“ *Kým vlastně můžeš a chceš být?*“.¹²

Být obrazem znamená mít něco společného s bohem, a zároveň se od něho odlišovat. To společné je mravní vědění o dobru a zlu, paradoxně nabyté prvotním hříchem, a dále schopnost člověka podílet se na božím plánu, tedy svoboda a odpovědnost. To, čím se člověk od boha odlišuje, je hříšnost, smrtelnost a omylnost.

K lidství patří paradox nekonečné blízkosti a nekonečné vzdálenosti od stvořitele, to je riziko lidské existence. Své hranice poznává člověk právě tím, že je přestupuje, tím, že riskuje. Proto musí biblický člověk svou existenci stále znovu obhajovat doslova si ji vyvzdorovat, často i proti svým původním možnostem.¹³

V biblickém kontextu je výchova vyhrazena především bohu; ten člověka stvořil, pečuje o něj, vychovává ho, trestá, odměňuje, zkouší i ochraňuje. Vztah boha a člověka je analogický vztahu rodiče ke svému dítěti. Křesťanské pojetí výchovy je svázáno s pojmem *educatio*, který vyjadřuje představu *vyvádění* člověka z přílišné ponořenosti do pozemského života k tomu nejpůvodnějšímu a nejpodstatnějšímu. Výchova se tak stává obratem a cestou k Bohu.

¹² PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorci lidství...* Praha: Portál, 2010, s. 61

¹³ Tamtéž, s. 59

Starý zákon je plný výchovného smyslu. Když bůh oslovuje svůj národ, jedná v podstatě ve výchovatelešském smyslu. Ze všech jeho výroků a činů plyne, že nejde pouze, aby svůj lid vymanil ze zajetí, ale opětovně ho vyzývá k pravému smyslu existence. Žít sice v úzkostech a strachu, v potu a strádání, přijmout však spásnou smlouvu nabízenou stvořitelem.¹⁴

Na rozdíl od řeckého myšlení, se nyní zdůrazňuje hodnota a důstojnost jedince, jeho individuální jedinečnost, jeho povolání bohem a jeho svobodné rozhodování pro věčnou spásu. Tak se také teprve v prostoru křesťanství razí pojem osoby jako principu lidské niternosti. Křesťanský bůh je sám nejvyšší osoba a kontakt s ním se musí odehrávat skrze lidské nitro. To lidsky podstatné člověk nenalezne v přírodě, ve světě, ale pouze ve své vlastní duši.

Ve stavu duchovní koncentrace, v mlčenlivé modlitbě nás bůh poučuje o pravdě. Duše v antice nebyla takovým osobním nitrem, neboť Řecko, pohlížející na svět skrze obecné typy, neznalo subjektivitu; duše zde byla nadřazena tělu a nemohla být tedy závislá na individuální tělesné existenci. Hebrejské myšlení, z něhož křesťanství v tomto ohledu vzešlo, nezná dualismus těla a duše a nepovažuje už tělesné za nic pokleslého. Tělesné je místem, v němž se realizuje duchovno, je místem, v němž bůh vyjadřuje své záměry.

Dějinnost znamená odmítnutí fixní podoby lidské existence, člověk je schopen proměnění, nikoliv jenom probuzení jako u Platóna. Biblický člověk není vymezen vztahem ke kosmu v řádu logu jako v antice. Je to člověk dějinný, neboť otevírá svou existenci neznámé nejisté budoucnosti. Proto se v naději obrací k bohu jako sumě svých možností s prosbou, modlitbou, přináší mu oběti, uzavírá s ním smlouvu... Židovský bůh není neúprosný, jako antický osud, on umí odpustit.¹⁵

¹⁴ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 64

¹⁵ PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství...* Praha: Portál, 2010, s. 60

Úkolem člověka, jenž se snaží dostat skutečnosti, že je obrazem Božím (*imago dei*), je naplňování křesťanského ideálu následováním Ježíše Krista. „*Educare [tak] znamená přivádět na cestu následování Krista.*“¹⁶ Člověk není pánem svého osudu, plně nevládne sám sebou a pro sebe, mírou mu není řád kosmu (*logu*), ale bůh. Jen s pomocí boží může rozvíjet své talenty svěřené mu bohem tak, aby v sobě obraz boží rozvíjel co nejúplněji.

¹⁶ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 66

3.3 Výchova k lidství u Komenského

Komenskému nešlo o nic menšího než prostřednictvím výchovy dosáhnout celkovou, společenskou, nápravu věcí lidských. Výchova je mu cestou a možností, jak zlepšit svět plný válek, lidské chudoby a utrpení, jak zlepšit životní podmínky člověka, jak vyvést člověka z bludiště do řádu, ze sféry zdání k bytí, od bludu k pravdě. Cílem není výchova k určitému povolání či postavení ve společnosti, ale výchova k lidskosti.

Jaké nachází východisko? „*Navrat' se do domu srdce svého a zavři za sebou dveře,*“ radí v závěru Labyrintu poutníkovy božský hlas. Znavený poutník poslouchá a vstupuje. Venku za dveřmi zůstává mdloba, bloudění, mámení a „*strašlivé temnosti a mrákoty již se rozumem lidským ani dna ani konce najíti nemůže.*“ Uvnitř je hostem sám Kristus, který poutníka vítá slovy: „*Díval jsem se synu můj, když bloudil, ale již jsem se dále dívati nechtěl, přivedl jsem tě k sobě, tebe do tebe uveda. Nebo tu sem sobě zvolil palác k bydlení svému, chceš-li tu bydliť se mnou, najdeš tu, čehožs v světě nadarmo hledal, pokoj, utěšení, slávu a sytost všeho, toť slibuji, sklamán nebudeš, jako tamto.*“ Poutníkova odpověď je jednoznačná: „*Já ty řeči slyše, s plným potěšením a celou důvěrností ruce sepna a jemu podávaje, řekl jsem: Ted' sem Pane můj Ježíši, vezmi mne k sobě, tvůj chci být a zůstávat na věky.*“¹⁷

Cestou má být návrat člověka k sobě, aby byl tím, čím má být, aby pravým poznáním rozeznal dobro od zla. Prostředkem nápravy věcí lidských má být výchova a vzdělání. Nápravy zvláště potřebné tehdy, jestliže lidé nedbají podstatného a dávají přednost nepodstatnému, jestliže sledují podružné a nedůležité cíle na úkor cílů směrodatných a důležitých.

Jestliže je v současné době výchova pojímána jako prostředek k nabytí příslušného vybavení člověka pro život v přírodě a ve společnosti, v *pampedii*, jde o to, aby člověk naplnil, co je mu pre-ordinováno. Člověk v tomto pojetí není objektem manipulace, látkou k formování a informování, mechanismem k naprogramování.¹⁸

¹⁷ in HÁBL, Jan. *Aby člověk neupadal...* Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017, s. 38

¹⁸ PALOUSH, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 69

Komenskému nebylo vlastní karteziánské rozdělení skutečnosti na *res extansa* a *res cogitans*, na objekt a subjekt, a tudíž nepojímá výchovu jako vnucování nějakých pravd a hodnot. Výchova k lidskosti tedy není výchovou mravní složky osobnosti, ale (a jen) výchovou k náležitému užití lidské svobody, k odpovědnosti a k dobrovolnému podřízení lidského jednání přísnému kritériu smyslu. Nejde tady o nějaký subjekt, který je třeba zformovat tak, aby měl příslušné vlastnosti, aby byl moudrý, ctnostný a zbožný. Tyto a další vlastnosti jsou jen příznaky toho, že člověk žije dobře z hlediska celkového smyslu, ne, že svůj subjekt vyzdobil obecně uznávanými vlastnostmi.¹⁹

Smysluplná je i Komenského filozofická koncepce člověka. Člověk je ontologicky ustrojen tak, aby svým charakterem zrcadlil boží dokonalost, veškeré jedinečné kapacity lidství, jako schopnost myslet, volit, vnímat krásu, mají ontologický základ ve stvořitelském aktu. Důsledkem morálního pokřivení jsou všechny jeho ontologické kapacity lidství postiženy, takže člověk není schopen naplnit svoje bytostné poslání a potřebuje (božskou) pomoc a záchranu. Veškerá nelidskost potřebuje být vypořádána.²⁰

Ontologická hodnota člověka (lidství) je pevně zakotvena a morální povaha (lidskost) je otevřená. Člověk je nadán jak pozitivním, tak negativním potenciálem. Každý lidský potencial, každý poznatek či dovednost může mít jak pozitivní, tak negativní aktualizaci. Mohou být použity k dobrému a ke zlému.²¹

Proto jsou podle Komenského potřeba dílny lidskosti, školy a výchovy, jejímž prvořadým úkolem bude kultivace negativních sklonů lidského potencialu. Úkolem výchovy je vyvádění člověka z pokřivené sebestřednosti a uzavřenosti. Kultivaci a nápravu lidskosti nezamýšlí učitel národa pouze ve smyslu individuálním, ale celostním. V jeho škole nejde o zlidštění individua, ale o nápravu věcí lidských, blaho jedince nemůže být dosaženo bez blaha všech.

¹⁹ Tamtéž, s. 71

²⁰ HÁBL, Jan. *Aby člověk neupadal v nečlověka...* Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017, s. 145

²¹ Tamtéž, s. 146

Základem správného jednání bylo podle Komenského pravdivé poznání. Bez pravdivého poznání se nemůže člověk správně rozhodovat. Bez porozumění věcem nedokáže rozlišovat mezi dobrem a zlem. Vzdělání je tedy třeba k tomu, aby člověk jednal správně, a to nejen ve svůj prospěch, ale v prospěch celé společnosti. Cílem je člověk zbožný a dobrých mravů, člověk moudrý, který umí rozlišovat, a proto i správně jednat.

3.4 Výchova v novověku

Novověké metafyzické myšlení vytvořilo třetí základní antropologické paradigma, pojetí člověka jako myslícího subjektu, a zformovalo základní plán světa, tzv. subjekt-objektový rozvrh, v němž se moderní myšlení a jednání prakticky dodnes pohybuje.²²

V celém středověku žil člověk ve vědomí svého neproblematického postavení a bezpečí v celku jsoucna. Svůj život chápal v souladu s vírou jako určitou formu participace na celku a jednotě světa, jehož byl součástí. Reformační hnutí na počátku novověku však vedlo k rozpadu jednoty křesťanské víry. Dosud žil člověk ve středu jasně uspořádaného a přehledného světa.

Novověká fyzika a astronomie zpochybnily konečnost světa a jeho teleologický řád, a především zbavily celek světa charakteru živoucího organismu, který nahradily představou mechanismu, fungujícího stroje. V souladu s tím, zvláště po zkušenosti třicetileté války, je novověký svět vnímán nikoli jako apriori dobrý, krásný a pravdivý nebo jako prostoupený boží vůlí, ale jako labyrint, místo, kde můžeme zabloudit a ztratit se. V přírodě, která se stala mechanismem fungujícím podle zákona příčiny a účinku, již není místo pro ideu dobra.

Předpokladem poznání proto již není participace, ale distance, patřičný odstup, který teprve umožní přehlédnout celek. Novověký člověk se tak stylizuje do pozice nezúčastněného diváka a vnějšího pozorovatele. René Descartes dospěl prostřednictvím metodické skepse k závěru, že jediná jistota, kterou může poznávající člověk mít, je obsažena ve větě: „*Cogito, ergo sum*“. V Descartově koncepci člověk jako myslící subjekt a nezúčastněný pozorovatel stojí proti hmotným, tělesným objektům. Zde je počátek Descartova dualismu duše a hmoty: svět tvoří dvě substance, duše (*res cogitans* – věc myslící) a materie (*res extensa* – věc rozprostraněná). Nad oběma substancemi existuje ještě bůh jako nekonečná substance.

²² PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorové lidství...* Praha: Portál, 2010, s. 72

Celou přírodu a všechny hmotné věci včetně zvířat a lidských těl lze chápat jako stroje, mechanismy, jejichž základní vlastností je prostorová rozlehlost a které lze proto přesně matematicky popsat. Novověký „obrat k člověku“ se tak ve filosofii zužuje na „obrat k subjektu“. Výchozí jistotou se nestává bytí světa, bůh ani člověk ve své totalitě, ale člověk jako myslící subjekt, jako vědomé já. Toto já není konkrétní člověk, nýbrž čistý rozum, který autonomně vlastní sám sebe a je schopen sám ze sebe, tj. z vrozených idejí, dojít k veškeré pravdě.

Konstituování lidského subjektu souvisí s předmětným charakterem lidského myšlení. Předmět ve smyslu objektu vzniká teprve tam, kde se člověk identifikuje jako myslící já. Vytrhování věcí z jejich přirozených souvislostí, jejich vystavení lidskému zkoumajícímu pohledu z nich dělá předměty bádání, zkoumání a manipulace. Člověk jako rozumná bytost si uzurpuje privilegované postavení a ze své vědomé subjektivity čerpá legitimitu pro neomezené panství nad celým světem, především prostřednictvím vědy.

V člověku jako subjektu se uskutečnil nárok panovat a vládnout světu a přírodě, nikoli už ve smyslu biblického pokračování v díle božím nebo službě světu, ale ve smyslu manipulace a pragmatického využívání podle potřeb člověka. Tento způsob pojetí vztahu člověka a světa však s sebou nese vážné nebezpečí, totiž to, že i člověka, přírodu a vše živé degraduje do postavení pouhého objektu. Příroda může tak být pojata jen jako surovinový zdroj, člověk využit jako prostředek k dosažení jiného cíle.

V politické sféře se prioritním úkolem stává rozvoj svobody občana a v pedagogické sféře rozvoj všech mohutností novověkého člověka. Významné osobnosti anglického a francouzského osvícenství zahajují éru instrumentálního pojetí výchovy. Výchova už není péčí o duši, ani nemá připravit cestu do království božího.²³

²³ Tamtéž, s. 73

Výchovou a vzděláním se člověk vybavuje především pro praktický pozemský život. Cílem výchovy je udělat z člověka poslušného poddaného nebo dobrého občana, poctivého a podnikavého obchodníka, zbožného věřícího, odpovědného a spravedlivého rodiče či mravného člověka. Tato výchova se již neděje v podmínkách pevně fixovaných hierarchií starověkého a středověkého světa. Obsah cíle není pevně určen preordinovanou institucí. Jde tedy o výchovu niterně řízeného člověka, kde cílem je on sám. Přitom cíl výchovy nespočívá v pokračování a převzetí tradice, ale v dosažení něčeho nového, vyššího. Cestou k cíli je společenský pokrok a individuální úspěch.

Lidé, kteří měli co dělat s průmyslovou výrobou, mohli ještě v první polovině 19. století vystačit s vědomostmi a dovednostmi v osobním tradování od mistra k učni, od otce k synovi. Ve druhé polovině tohoto století, již svět moderní výrobní techniky, není tímto způsobem osvojitelný, je třeba speciálních školících institucí.

V souvislosti s kritikou vědy na počátku 20. století, zejména fenomenologie poukazuje na rozpor, že vědecký svět, který je člověku v moderních institucích předáván, se liší od světa, do kterého se rodí. Ve světě vědy se každý z jeho jevů, jakožto svět samotný, jeví přírodně orientovanému člověku jako objekt. Požadavek objektivitě při vědeckém výzkumu není primárně jeho pravdivosti, ale takové pojetí pravdy, které člověka a svět distancuje. Teprve v rámci tohoto předpokladu pravda a objektivita splývají takřka v jeden pojem.²⁴

Přírodovědná koncepce světa je konstrukcí *more geometrico*, v níž hlavní roli hraje karteziánské omezování výpovědí na minimální počet axiomů. Je to konstrukce přirozeně dané mnohosti. Preferovaným prostředkem takové redukce se stává kvantifikace. Tento přístup má jednu významnou charakteristiku, totiž že není „pouhou“ spekulací, jako mnohé jiné filozofické koncepce, ale, že je účinným věděním. Pojmová konstrukce vniká do přirozeného světa krok za krokem a stále hlouběji. Příroda je již pojímána jako něco předpokládaného, lidský svět se odděluje od analyzovaných přírodních jevů.

²⁴ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 83

I sama věda stále otevřeněji přiznává, že se nemůže zcela distancovat, a že se k věcem tohoto světa vztahuje z určitého místa a v určitém čase. A že ani objekt není zcela odlučitelný od toho, co mělo být vlastní jen subjektu, totiž od nitra a dějin. Škola ale setrvačně pokračuje ve svém proměněném moderním základu netečně dál, tj. v substituci přirozeného světa za svět vědy.²⁵

Vztah mezi vědou a filozofií není jediným problémem rezonujícím ve Finkově antinomii. Další plodí narůstající zájem státu a politiky na kontrole výchovy a vzdělávání. Školství má zajišťovat výchovu občana, který je vůči držiteli moci loajální a poslušný.

Výchova je stále více chápána jako nástroj ke zpracování vychovávaných v duchu právě hlásaných světonázorů, stává se součástí propagandy a v extrémní podobě se proměňuje v *brainwashing*.²⁶ Ztratila svůj myslitelský vztah k bytí člověka, stala se technikou libovolné vytvořitelnosti lidských typů z amorfního materiálu, ztratila svoji pravdu, závaznost a hloubku. Je stále více pocíťována jako prostředek formování člověka a ovládnutí veřejnosti ve službách moci.

Ve třetí kapitole diplomové práce jsme pojednali o dějinném vývoji Finkovy antinomii. V následující se pokusíme hledat ontologickou podstatu antinomii. To nejprve předpokládá vědět, jak se to má s bytím člověka.

²⁵ Tamtéž, s. 89

²⁶ MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy...* Praha: Oikoyomenh, 1995, s. 56

4. Bytí člověka

Ve filozofické tradici, započaté již Platónem a Aristotelem, vychází myšlení při vymezení lidskosti člověka z jeho srovnávání s ostatními živočichy. Heidegger se však po člověku dotazuje z jeho bytnosti a tím vznáší pochybnost, zda se vůbec mohla dosavadní tradice dostat k zodpovězení otázek po člověku a bytí. Podle něho se na ně totiž doposud nedotázala způsobem, který by jim byl přiměřený. Má-li být otázka skutečně otázkou po lidství člověka, pak nemůže být podle Heideggera člověk jakkoli spojován se zvířecostí (*animal rationale*).

Je-li člověk takto srovnáván, pak není jeho bytnosti přiznávána samostatnost k tomu, aby člověk vůbec mohl být určen z lidskosti, a ne z okruhu animálnosti. Heidegger usiluje o to ukázat, že se metafyzika ve svém pojetí lidství a bytí vyčerpala. Toto vyčerpání není patrné přímo z filozofické tradice jako takové, ale ze skutečnosti, že člověk se svým myšlením a z něj vycházejícími činy uzavřel natolik, že se zcela připravil o možnost setkat se někde s něčím jiným než sám se sebou.

V důsledku toho zapomněl na bytí v jeho samostatnosti. Do sebe a sebou uvězněné lidství, které není s to nalézt nebo zaslechnout odpověď na to, co činí člověka člověkem, nazývá Heidegger *nadvládou subjektivity*. V ní je teprve možné, aby člověk vždy jen kladl jsoucí před sebe, zbavoval ho jeho samostatných vazeb, a tak ho v subjekto-objektovém vztahu zpředměťoval tak dlouho, až se stane pouhým stavem připraveným k použití. Ve vztahu k věci nebo jinému jsoucímu člověk nemůže opět spatřit nic jiného než sám sebe. V takové situaci je bytí jako bytí zapomenuto.

Uchopit bytí člověka v jeho fenomenalitě znamená uvolnit se z metafyzického sevření tak, aby se za ontickými fenomény ukázala bytnost člověka v co možná plně šíři a hloubce. Jenom lidé se dokážou vztahovat ke svému vlastnímu bytí. Vztahujeme se k němu tak, že v tom svém bytí si vždy nějak rozumíme.

Jsoucno, které se vyznačuje vztažeností k tomu, jako samo „je“ nazývá Heidegger *das Dasein* (český ekvivalent zavedl Patočka *pobyt*). *Das Da* říká, že člověk je místem bytí (*bytí-tu, tu bytí*). Člověk je místem, v němž se bytí ukazuje, je světlinou bytí.²⁷

Člověk je pochopen z porozumění bytí. Toto porozumění má charakter rozvrhování. Porozumění bytí (s jeho bylo, jest, a bude) je uchopeno z časovosti pobytu, respektive z jeho konečnosti. Ta udržuje člověka v napětí jeho konečné budoucnosti a odehrává se jako rozvrhování do vlastních možností.

Člověk není na počátku vržen do prázdna, ale do určitého dějinného společenství, do celkového rozumění tomu, co znamená být, z něhož rozumí sobě, druhým lidem, ostatním jsoucňům. Základní smyslem pobytu je starost, tj. obstarávání, hledání, opatrování a hlídání bytí.

Pobyt je časový, je tak, že je vždy před sebou, že se rozvrhuje do svých možností, v nichž dochází sebe, a to tím, že to bylé, a budoucí shromažďuje v přítomnosti. Pobyt lze charakterizovat následujícími základními rysy:²⁸

- podstata pobytu (jeho *essentia*) vyplývá z jeho bytí (*existentia*), přičemž je třeba rozlišovat způsoby bytí ve formě výskytu (jsoucna) a existence (pobyt); rysy tohoto pobytu (existenciály) nejsou nějaké vlastnosti (kategorie), ale vždy způsoby, jakými může pobyt být (i pobyt vyjadřuje bytí),
- bytí o němž tomuto jsoucnu vždy v bytí jde, je vždy pro každého *moje*,
- pobyt je můj i vždy způsobem, jak má být,
- pobyt je vždy tou kterou svojí možností, a „má“ ji nikoliv na způsob vlastnosti,
- jsoucno může ve svém bytí sebe sama – zvolit, získat, ztratit, nikdy nezískat, získat zdánlivě,

²⁷ MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy...* Praha: Oikoymenh, 1995, s. 28

²⁸ HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas. 2.*, opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2002, s. 60

- v souvislosti s možností volby rozlišujeme dva módy bytí vlastní a nevlastní, autentické či neautentické,
- neautenticita může spočívat v zaměstnanosti, vzrušení, zaujetí, schopnosti prožitku.

Dále se Heidegger zabývá otázkou, jakým způsobem je pobyt především a většinou. Veškeré existování je takové, že z tohoto způsobu bytí vychází a zase se do něj vrací. Tuto každodenní indiferenci pobytu nazývá průměrností.²⁹ Je nutné zdůraznit, že i v průměrné každodennosti pobytu, dokonce i v módu neautenticity, jde pobytu určitým způsobem o jeho bytí, byť před ním utíká a zapomíná na něj.

Člověk se vždy ukazuje jako vztažený k druhým lidem a k věcem svého okolí, to znamená, že nikdy není tak, že by k tomu, jak je nepatřili druzí a věci z okolí. Pobyt nemůže žít bez jiných jsoucn a bez jiných druhých. Ukazuje se, že je nějak potřebuje ke svému životu, že si je musí obstarávat, a že jim rozumí z porozumění svému bytí. Lidská vztahovost k sobě, druhým a ostatním jsoucnům, jakožto rozumění bytí tvoří celkovost, do níž je člověk vždy zapuštěn, kterou Heidegger nazývá *in-der-Welt-sein*, pobyt je bytím ve světě. Být ve světě znamená především a pokaždé mít otevřené jsoucn jako takové vcelku jeho celistvosti. Člověk jako pobyt je vystaven do otevřenosti, a to otevřenost se jako vržený a rozvrhující se.³⁰

²⁹ HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 2., opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2002, s. 62

³⁰ MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy...* Praha: Oikoymenh, 1995, s. 32

4.1 Bytí ve světě

Bytí ve světě je elementární fenomén a my jej musíme chápat jediné jako celek. Z jeho skladby můžeme rozpoznat tyto momenty:³¹

1. moment *ve světě*,
2. jsoučno, které je vždy tak, že *je ve světě*,
3. *bytí ve* jako takové.

U prvního z momentů nás zajímá ontologická struktura světa a myšlenka světskosti světa vůbec. Druhý moment nás vybízí k nalezení jsoučna, na které se ptáme otázkou: Kdo? Tím se dopracujeme k určení toho, kdo se nachází ve způsobu každodennosti pobytu. No a u posledního momentu je zapotřebí zpracovat, co vlastně znamená to *ve*, tedy jeho ontologický základ.

Bytí ve je existenciál, ale nemůžeme jím myslet nějaký vztah v prostoru, tedy výskyt. Je zde vyjádřena vzájemnost pobytu a světa ve smyslu bydlení, prodlévání u světa, jako u něčeho, s čím jsme tak, a tak důvěrně obeznámen. *Bytí ve* může znamenat: mít s něčím co dělat, něco zhotovovat, něco zařizovat, o něco pečovat, něco používat, něco podnikat, něčeho se zdržet atd. Tyto způsoby *bytí ve* jsou způsoby bytostného druhu, které Heidegger souhrnně nazývá obstarávání.³²

Bytí ve světě pro výchovu znamená, že zrozením nejsme vrženi do prázdna, ale do určité dějinné situace, do celkového porozumění, co znamená být, z něhož pak rozumíme sobě, druhým, ostatním jsoučnům. Výchova na jedné straně musí této vrženosti vyjít vstříc, tzn. musí předávat ono celkové a dějinné, zároveň musí vyjít vstříc tomu druhému co k bytnosti člověka patří, totiž musí uvolňovat k rozvrhování, ne pouze vrženost upevňovat, nýbrž uvolňovat vržené k vlastnímu rozvrhování.³³

³¹ HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 2., opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2002, s. 73

³² Tamtéž, s. 77

³³ MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy*... Praha: Oikoymenh, 1995, s. 34

4.2 Spolubytí, spolupobývání

K lidem se vztahujeme jinak než k věcem, pobyt je vždy spolubytím a druzí jsou pro něj spolupobyty, jako on pro ně. Spolubytí není vlastnost pobytu jakožto vyskytujícího se jsoucná, nýbrž patří k jeho způsobu bytí, a proto je mu spolupobývání druhých otevřené. Se druhými nejsme v módu obstarávání, ale tak, že se o druhé staráme, či oni o nás, což je pojmenováno jako péče.

Heidegger uvádí³⁴ dvě pozitivní možnosti, buď o druhé pečujeme tak, že za ně zaskakujeme, odebíráme jim jejich starost o bytí. Nebezpečí tohoto postoje spočívá v tom, že druhého činíme na sobě závislým a tím mu bráníme, aby se mohl stát sám sebou. Nebo druhému otevíráme možnosti neboli druhého předbýváme v jeho moci být, a to ne odnímáním, nýbrž předáváním mu jeho vlastních možností, potom ho uvolňujeme ke svobodě.

Lidské spolupobývání ve společenství Fink nazývá sdílením, Heidegger srozumění a toto sdílení a srozumění celkového smyslu se odbývá v elementu učení, kde všechno konání dává příklad, ať již dobrý nebo špatný. Učení je tak základní způsob spolubytí s druhými, a to jakožto naslouchání druhým, následováním, vedením nebo posloucháním. Spolupobývání s druhými je sdílením světa.

To, co sdílíme je celková odpověď na výzvu bytí mající charakter dějinného rozvrhu. Z ní a v ní učíme, učíme se jí a zároveň se musíme učit být připraveni na její změnu, nesměřujeme k předem stanovenému cíli, nýbrž do svých dějinných možností.³⁵

³⁴ HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 2., opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2002, s. 152

³⁵ MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy...* Praha: Oikoymenh, 1995, s. 42

4.3 Autentické a neautentické bytí

Bytí pobytu je pro každého z nás *moje*. Nemůžeme tedy pobyt brát jako příklad nějakého jsoucna ostatního. Ostatní jsoucna totiž nemají vůbec zájem o svá bytí, ona prostě jsou tak, že jim jejich bytí nemůže být ani lhostejné ani nelhostejné.³⁶ Každému jsoucímu jde o svůj vlastní způsob bytí, nikoli o nějaký všeobecný. Rys *vždy mého* je podmínkou možnosti autentického a neautentického způsobu bytí. Pobyt vždy existuje, a sice v jednom z těchto dvou způsobů.

Autentické bytí spočívá v žití dle vlastního přesvědčení, v tom, že dělám to, co chci já, v rozvržení života ze sebe samého, nikoli podle ostatních. Člověk neuhýbá před smrtí, ta jej vyzývá k převzetí svobody a zodpovědnosti. Člověk si je vědom své konečnosti, přijímá zcela svůj osud a chápe, že naše bytí je vlastně bytím k smrti. Naše bytí směřuje od nicoty k nicotě. Přicházíme na svět z nicoty a do nicoty se po smrti zase vracíme. Navíc je smrt tou nejjistější jistotou budoucnosti, což v autentickém způsobu bytí zcela přijímáme. Proto také označení pobyt. Když v běžné mluvě použijeme toto slovo, myslíme tím něco krátkodobého, časově ohraničeného, a tak je to i s bytím lidské existence. Trvá od narození do smrti a my na všechno máme pouze omezený čas.³⁷

Na rozdíl od autentického je neautentické bytí nepůvodní způsob života. Týká se hlavně moderní doby, kdy člověk zcela rezignuje na zodpovědnost za svůj osud, na svobodnou vůli a uchyluje se k tomu, jak žije masa, dav, aby unikl úzkosti. S tím souvisí již zmíněná zapomenutost bytí. Člověk dospěl až k takovému způsobu života, že na smysl bytí a otázku po něm zcela zapomněl.

³⁶ HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 2., opr. vyd. Praha: Oikoymenth, 2002, s. 61

³⁷CIBULKOVÁ, Zuzana. *Vybrané rysy "pobytu" u M. Heideggera* [online]. Olomouc, 2018. Dostupné z: <https://theses.cz/id/1x1bgd/>, s. 17

To podle Heideggera způsobuje krizi a pokles západní společnosti. V mase vládne průměrnost, člověk vystupuje jako věc, nikoli jako osobnost a pomocí rozptylování se si zakrývá svou konečností. Člověk se baví povrchně, obklopuje se množstvím zbytečných drobností, klame sám sebe. Koná všechno tak, jak se očekává (*man*) a stává se součástí masy, jež je anonymní.

Neurčité *ono se (das Man)* označuje jakýsi diktát okolního světa. Člověk mu jednoduše podléhá a dělá to, co „se“ dělá, dívá se na to, na co „se“ dívá apod., a tímto se stává anonymním, ztrácí sebe samotného a zbavuje se zodpovědnosti za svůj život. Patočka používá pojem veřejný anonym. Zapomenutost bytí souvisí s bytností moderní techniky.

4.5 Starost a obstarávání

Mezi základní rysy pobytu řadí Heidegger starost (*sorge*). Starost jako existenciál nemá stejný význam jako běžné pojetí starosti, ani není synonymem obavy. Heidegger konkrétně uvádí, že se pojem vůbec netýká zasmušilosti, trampoty nebo životních starostí, se kterými se můžeme setkat u každého pobytu onticky. Je to onticky možné jedině proto, poněvadž pobyt – chápáno ontologicky – je starost. Poněvadž k pobytu bytostně patří *bytí ve světě*, je jeho bytí k světu bytostně obstarávání. Navíc vztah k bytí má charakter starosti. Bytí nám bylo bez jakýchkoli dotazů uloženo a svěřeno, a pobyt si jej tak vždy již vzal na starost, jde mu o své vlastní bytí.

Starost v sobě nese tři základní rysy:

- **existencialitu** (pobyt je již vždy u svého *moci být* a to je třeba uskutečnit),
- **fakticitu** (pobyt je určen tím, do čeho byl již vržen, nezávisí to na něm, ale musí to fakticky převzít),
- **upadlost**, pohyb směřující k odcizení pobytu od sebe samého.³⁸

³⁸ Tamtéž, s. 25

Každodenně žijeme v průměrnosti, jsme součástí anonymního davu, necháváme se unášet výkladem (věřejností) a „řečmi“, které nám určují, co je žádoucí a správné. Je to základní způsob každodenního bytí, kdy je pobyt propadlý světu, od svého autentického *moci být sebou* odpadl, ztrácí se sám sobě, před svým bytím utíká a zapomíná na ně. Bytí ve světě je vždy již upadlé. To jednoduše znamená, že je zaneprázdněno okolním světem, kterým je pobyt pohlcen. A proto můžeme průměrnou každodennost pobytu „určit jako upadající a odemčené, vržené a rozvrhující se *bytí ve světě*, kterému v jeho *bytí u světa* a ve spolubytí s druhými jde o jeho nejvlastnější *moci být*.

Heidegger rozlišuje bytí u příručního jsoucna, čímž je obstarávání, a bytí s nitrosvětsky vystupujícím pobyttem, což je starání se o druhého. Co ale starost o sebe sama? Podle něj by to byla tautologie, starostí se nemůže vyjádřit vztah mající pobyt k sobě samému.

Obstarávání si podrobíme zkoumání z hlediska ontologického existenciálu, jenž označuje bytí nějakého „bytí ve světě“. Tímto významem chtěl Heidegger objasnit bytí pobytu jako starost. Protože pobyt nemůže být jinak než ve světě, vyplývá z toho, že bytí pobytu vůči světu je obstarávání.

Obstarávání je způsob našeho starání se. Jsoucno, ke kterému se náš pobyt vztahuje v modu spolubytí, je ovšem samo pobyttem, nikoli příručním jsoucnem. A o něj se staráme, jednoduše řečeno – máme jej ve své péči. Pod pojmem obstarávání jsou shrnuty vlastně všechny běžné činnosti jako mluvit, něco domlouvat, tvořit, něco dělat.

Ovšem patří zde i mít o něco starost. Způsoby starání jsou taky nestarat se jeden o druhého, být proti sobě navzájem, být jeden bez druhého, ačkoli to může znít trochu paradoxně. Jsou to nedokonalé a lhostejné způsoby bytí charakterizující právě bytí spolu v jeho každodennosti a průměrnosti.³⁹

³⁹ HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 2., opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2002, s. 154

Ve čtvrté kapitole jsme uvedli, jak se to má s bytím člověka, a že *bytí ve světě* pro výchovu znamená, že zrozením nejsme vrženi do prázdna, ale do určité dějinné situace, do celkového porozumění, co znamená být, z něhož pak rozumíme sobě, druhým, ostatním jsoucům. V následující kapitole pojednáme o tom, že jedním ze způsobu bytí člověka je výchova.

5. Výchova k lidství

Máme-li se dotazovat na výchovu k lidství, musíme k ní přistupovat z filozofického hlediska, nikoliv v pedagogickém diskurzu. Výchova v rámci pedagogiky představuje záměrné ovlivňování podmínek s cílem rozvoje osobnosti vychovávaného. Pojmy výchova a vzdělávání v této souvislosti používáme jako synonyma. Výchova má své cíle, obsahy, metody, formy realizace a systémy hodnocení. V současné době se pohybujeme v kompetenčním modelu, cílem je získávání kompetencí v podobě osvojovaných znalostí, dovedností a postojů vychovávaného. To vše verifikováno prizmatem vědy.

Na půdě filozofie se výchova nekonstituuje jako objektizovatelný předmět vědeckého zkoumání, ale spíše jako jeden z opěrných sloupů, na nichž se formuje, zakládá a rozvrhuje lidská existence.

Michálek upozorňuje: „*Je nutné si uvědomit, že výchova není nějaká věc mimo nás, se kterou se setkáváme jenom za jistých okolností, a na kterou se můžeme podívat jako nezaujatí pozorovatelé. Vždy, když hovoříme, činíme tak jako vychovaní svými vychovateli, kteří nás vychovali, jak oni sami rozuměli výchově*“.⁴⁰

Výchovu k lidství vnímá jako dialog mezi vychovávaným a vychovatelem, při němž se vychovaný učí životu, přijímá dějinnou rozvrženost a je uvolňován k vlastnímu rozvrhování. Dialog může být veden i beze slov, může být ukazováním, sdílením, pomáháním.

Být vychovávan a vychovávat patří k lidskému bytí. Učit se žít, znamená učit se být člověkem. Nejde tedy o učení o životě, nýbrž tomu, čemu učíme, je život sám, který bez výchovy nelze žít. Učení životu může probíhat při spolupobývání, při vzájemném ukazování toho, co znamená být člověkem a vzájemném zaujímání určitého postoje v rámci tohoto spolu. Výchova je integrální součástí bytí, respektive onoho spolupobývání.

⁴⁰ MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy*... Praha: Oikoymenh, 1995, s. 9

Výchova k lidství v moderní škole má, co dočinění s humanistickými ideály učitele. Od jeho poslání je nutno oddělit působení organizačních, kurikulárních a byrokratických struktur školy. Ty ve „svém“, zejména intencionálním působení, sledují primárně odlišné cíle. Od dob odluky výchovy od církve je například nepochybné, že roste zájem státu a politiky na kontrole výchovy a vzdělávání. Školství má zajišťovat výchovu občana, který je vůči státu a vládnoucí garnituře loajální.

5.1 Lidství

Ale co je to *lidství*, ke kterému chceme vychovávat? Podle filozofického slovníku vyjadřuje lidství (*humanita* z lat. *humanitas*, lidskost, vzdělanost, hodnota, láska k lidskému) zpravidla etický pojem, označující jeden z nejvyšších mravních ideálů.

Obecnými rysy lidství jsou požadavky harmonického rozvoje duchovní a rozumové stránky člověka, zabezpečení lidské důstojnosti, svobody, práv, podmínek pro uplatnění osobní odpovědnosti, rozvoj vzdělanostní a kulturní úrovně.

Kučerová k tomu uvádí: „*Lidskost není člověku vrozená, dítě se jí musí učit. I lidské chůzi i řeči i myšlení i práci se musí učit. Bez lidského společenství není možné stát se lidskou bytostí. Stát se člověkem znamená překonávat přírodu. K zvláštností člověka patří, že mu lidskost nebyla nikým přikázána, že však své bytí chápe jako úkol.*“⁴¹

Komeniolog Hábl, který rozplétá život a dílo Jana Amose Komenského, uvádí jedno ze svých děl slovy: „*Lidství je to, co dělá člověka člověkem. Je to schopnost člověka, který dokáže jednat jako člověk. S touto vlastností se můžeme setkat pouze u lidí. Lidskost je velmi vážená a někdy i vzácná. Čím více se jeví jako nedostatečná, tím více je vzácnější.*“⁴²

⁴¹ KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk-hodnoty-výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. 1996, s.12

⁴² HÁBL, Jan. *Aby člověk neupadal v nečlověka...* Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017.

Pelcová poukazuje, že lidskost není svou povahou pouze věcí jedince, ale že je společenská. Jednotlivý člověk pro sebe nemá podstatu člověka ani v sobě jakožto mravní bytosti, ani v sobě jakožto bytosti myslící. Podstata člověka je obsažena jen ve společenství, v jednotě člověka s člověkem, v jednotě, která se opírá jen o reálnost rozdílu mezi Já a Ty. Osamělost je konečnost a omezenost, pospolitost je svoboda a nekonečnost. Člověk pro sebe je člověk (v obvyklém smyslu); člověk s člověkem (jednota Já a Ty) je Bůh.⁴³

„Problém“ lidství nastává v okamžiku, když se začne zvětšovat, ohraničovat, měřit, předepisovat, dávkovat. Náboženství, divadelní umění, poezie, literatura, život sám, opakovaně dokázali vyjádřit to, oč věda usiluje marně od Descartesa. Pedagogika jako věda na tyto limity bude vždy narážet.

5.2 Otevřenost výchovy

Při pojednání o dějinném vývoji Finkovy aporie a při hledání její ontologické podstaty, jako bychom shledávali v souvislosti s člověkem a smyslem výchovy společné pole. *Paideia* měla posvátné poslání vytrhávat člověka z každodenní všednosti či každodennosti, probouzet procitnutí duše. Řekli jsme, že je péčí o duši, přivedením člověka k tomu, kým je, k jeho spolupodílení na bytí jsoucího.

Rovněž *educatio* mělo vyvádět člověka z přísné ponořnosti do pozemského života. V souvislosti s Komenským jsme poukázali, že výchovou k lidství by měl člověk naplnit to co, je mu preordinováno. Že člověk není předmětem či objektem manipulace, a že výchově k lidství nelze tedy rozumět jako výchově mravní složky osobnosti, nýbrž a jen výchově člověka k náležitému užití lidské svobody, výchově k odpovědnosti, k dobrovolnému podřízení lidského jednání přísnému kritériu smyslu.

⁴³ PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství...* Praha: Portál, 2010, s. 88.

Heidegger poukázal v souvislosti se zapomenutostí bytí, že člověk zcela rezignoval na zodpovědnost za svůj osud, na svobodnou vůli a uchyluje se k tomu, jak žije masa, aby unikl úzkosti. Člověk dospěl až k takovému způsobu života, že na smysl bytí a otázku po něm zcela zapomněl.

Pořád hovoříme o tom, jako by se člověk ztrácel a nalézal. Jako by od sebe utíkal a pak se k sobě vracel. Jako by se odcizoval, a zase poznával. Jako by zapomínal a pak si zase vybavoval, jako by bloudil a pak už věděl.

V lidském bytí není nic hotového, je to spíše pohotovost k uchopení toho, co se ukáže v otevřeném okně bytí. Ale jestliže není nic hotového v lidském bytí, pak nemůže být nic hotové ani ve výchově.

Všechny výchovy jsou založeny na určitém porozumění člověku, ale člověka nelze v plnosti jeho pobytu definovat. Fink je toho názoru, že ho lze snad nejlépe vyjádřit v mýtu, v dramatu, v komedii, symbolem. Symbolické vyjádření starých Řeků i k nám, jejich pozdním potomkům, promlouvá daleko výmluvněji než suchá konstatování moderních věd o člověku.

Nejsme s to dát žádnou konečnou a zcela vyčerpávající odpověď na otázku, co je člověk. Povaha této bytosti je už prostě taková, že každá odpověď vyvolává v nás samých další otázku.⁴⁴ Žádné hotové a konečné vzorce lidství neexistují a výchovu není možné vnímat jednoduchý proces dosahování předem stanoveného cíle.

⁴⁴ Tamtéž, s. 238

5.3 Smysl výchovy k lidství

Lidství člověka je výsledkem nelehkého zápasu o sebeurčení. Identita člověka jako vychovávané a kultivované bytosti vzchází z dlouhodobé zkušenosti, interakce, komunikace a frustrace z neúspěchu. Výsledkem je uvědomění si podstatné nezavršitelnosti všeho, co děláme a o čem se snažíme. Poslední cíl je nedosažitelný, chce-li člověk zůstat člověkem, nemá-li se stát bohem.⁴⁵

Výchova k lidství není výchovou k připravenosti k výkonu, ani získávání hotové kompetence k tomu či onomu. Všechno, k čemu je člověk připraven, náleží do technických činností, v nichž nemusí být jako lidská bytost vůbec angažován. Naopak všude tam, kde se angažuje jako člověk (otázky mravní, hledání pravdy), je nedílnou součástí takové situace pochybnost a nejednoznačnost.⁴⁶

Smyslem výchovy k lidství není prezentovat kánony a hotové odpovědi na obtíže života. Ve výchově k lidství jde o vytvoření porozumění a sebezporozumění, které se projevují položením otázky. Jen ten, kdo se ptá, ví, o čem je řeč. Jen ten, kdo se ptá, je zaujat. Výchova není technika nejrychlejšího osvojování, vědění a znalostí, ale lidský, v duchu Heideggerovy terminologie fundamentálně ontologický problém. Výchova je charakterizována odvahou položit otázku, co je bytí člověka.

Výchova k lidství stojí proti výchově, která představuje techniku či prostředek k formování člověka ve službách moci. Taková výchova je vyživována působením fenoménu, který souvisí s bytností moderní techniky, a který Heidegger nazval *Gestell*. Ten prostupuje lidské myšlení a konání prostřednictvím systémového plánování a působení organizačních a byrokratických struktur. Je charakterizován zpředměťňováním člověka, zapomenutostí bytí, kalkulujícím myšlením, omezeným vnímáním, ztrátou identity a svobody. O podstatě fenoménu pojednává následující kapitola.

⁴⁵STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013, s. 138

⁴⁶Tamtéž, s. 139

6. Ohrožení lidství

To, co charakterizuje naši dobu, je nadvláda techniky, resp. vědotechniky.⁴⁷ Ta určuje vztah k věcem, k druhým lidem a vztah lidského pobytu k sobě. Člověk se stává technickým projektem. Technická řešení používáme i na ty nejběžnější každodenní problémy. Heidegger upozorňuje, že je třeba mít nadvládu techniky pod kontrolou a nedopustit, abychom se nechali kontrolovat my jí, jak se již svým způsobem děje.

6.1 Bytnost moderní techniky

Cestu bytnosti moderní techniky připravila novověká věda. Zjednávací způsob odkrývání figuruje už v její bytnosti. Stejně tak se zde objevuje i předpoklad člověka jakožto toho, kdo by měl odkrývání provádět. Příroda nám totiž přepravdu neprozradí sama, spíše před námi svá tajemství skrývá a je proto třeba, jí klást nástrahy. Není ovšem pravdou, že by moderní technika byla nástrojem vědy v podružném postavení.

Technika je ta oblast, ve které se potýkáme s věcmi našeho každodenního světa, onoho horizontu možností, ve kterém se vždy nacházíme. Saháme po ní, když potřebujeme něco s jistotou vyrobit, opravit, vyzkoušet a nezáleží na tom, zda se jedná o boty nebo obchodní centrum. Potřeba techniky pramení z bezprostředního světa naší každodenní existence, je to naše nejbližší okolí, ve kterém máme potřebu zvládat věci. Heidegger používá pro ilustraci tohoto světa přirovnání k dílně malého řemeslníka. Vznikají zde problémy, které je třeba řešit, nacházejí se zde nástroje k práci. Chodí sem lidé, se kterými jsme z nějakých důvodů v kontaktu.

Technika, jak je chápána svým povrchním určením, slouží jako prostředek k nějakým účelům. Je to konání člověka. Patří do ní jak zacházení s věcmi, výroba nástrojů, tak i celý způsob myšlení, který toto umožňuje, tedy i potřeby a účely, které jsou původem těchto činností.

⁴⁷ MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy...* Praha: Oikoymenh, 1995, s. 48

K technice dle Heideggera nenáleží pouze počítač jako přístroj, umožňující mi efektivněji napsat tuto práci, ale i vůbec potřeba psát ji efektivněji a jednodušeji. Pokud by nebyla napsána na počítači, nebylo by možné jí editovat šířit a uchovávat s takovou efektivitou. Ona potřeba efektivnosti také náleží k projevům techniky.

Bytnosti techniky není to samé, jako technika sama. Bytnost je to, co činí jsoucno právě tím, čím je, čím se od každého jiného jsoucna odlišuje. Ptáme-li se po bytnosti techniky, můžeme uvést, že technika je prostředek k určitým účelům nebo, že technika je konání člověka.⁴⁸ Jde o instrumentální a antropologické určení techniky. V oblasti, kde jsou užívány prostředky a sledovány účely, vládne příčinnost. Aristotelovo učení o příčinách rozlišuje příčiny materiální (materiál, látka), příčiny formální (tvar), příčiny účelu a konečně příčiny účinky.

Tyto čtyři příčiny jsou k sobě působící způsoby zavinění, která přivádějí něco ke zjevu. Nechávací to, co ještě není přítomno, vystupovat do bytné přítomnosti. Heidegger hovoří o skýtání výskytu.⁴⁹ Skýtání výskytu vynáší ze skrytu do neskrytosti. To přecházení ze skrytosti do neskrytosti se nazývá odkrývání (*alétheia, ἀλήθεια*). V něm spočívá možnost veškerého zhotovování. Technika je tedy směrodatný způsob odkrývání, bytuje v oblasti, v níž se děje odkrývání a neskrytost, kde se děje pravda.

Heidegger se dále ptá: „*Jak je to však s technikou moderní?*“ Ta je nesrovnatelně jiná, protože se zakládá v novověké exaktní přírodovědě. Platí i opak, novověká fyzika je odkázána na experimentální technické aparatury. Odkrývání v moderní technice se nerozvíjí směrem k poskytování výskytu, ale požaduje od přírody, aby dodávala energii, která může být těžena a hromaděna do zásoby. Tento druh odkrývání si přírodu zjednává (*Bestellen*), stanovuje ji jako něco, co je podrobno vymáhání.

⁴⁸ HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Praha: OIKOYMENH, 2004, s. 7

⁴⁹ Tamtéž, s. 12

Stanovování (*das Stellen*), které vymáhá přírodní energii, je dobýváním ve dvojitým smyslu, a to ve smyslu odemykání a vystavování. Je vystavováno to, co je odkrýváno, k dobývání, k vytěžování. Dobývání je také předem nastaveno na dobývání další, tzn. žene se kupředu s co největším užitkem a nejnižšími náklady. To, co bylo dobýváním získáno, je k dispozici pro zjednání.⁵⁰

Odkrývání, které vládne moderní technice, má tedy charakter stanovování ve smyslu vymáhavého požadování. Vše je zjednáno tak, aby bylo na místě a k dispozici, a to tak, aby bylo zjednatelné pro další zjednávání: to, co je takto zjednáno, má svůj stav stálosti, použitelný stav (zásob). Kdo vykonává ono vymáhající zjednávání? Heidegger odpovídá: „zjevně člověk, nicméně člověk může to či ono, tak či onak představit, ztvárnit, provozovat, avšak nad neskrytostí člověk nevládne.“ Toto zjednávající odkrývání se může dít jenom, je-li člověk vyzván, aby vymáhal a těžil.

Heidegger onen vymáhaný nárok, který člověka soustřeďuje k tomu, aby to, co se odkrývá zjednával jako použitelný stav zásob, pojmenuje *Gestell*, ustanovující zjednávání. *Gestell*, bytnost moderní techniky, znamená to, co shromažďuje všechna ta *stellen*, která staví člověka do pozoru a požadují po něm, aby skutečné odkrýval na způsob zjednatelného stavu připraveného k použití.⁵¹

Gestell sám o sobě není technickým, je to způsob odkrývání. Toto odkrývání do zjednatelného stavu použitelných zásob, se neděje pouze v člověku, ani ve směrodatné míře jeho přičiněním. Pod tlakem takového vymáhání stojí člověk v oboru bytnosti *Gestellu*. Bytnost moderní techniky tak uvádí člověka na cestu onoho odkrývání. Uvést někoho na cestu, dát mu směr se označuje jako úděl.

⁵⁰ Tamtéž, s. 15

⁵¹ Tamtéž, s. 18

Panování údělu v podobě *Gestellu*, pak představuje nebezpečí největší. Jakmile se neskryté netýká člověka už ani jako předmět, nýbrž jako použitelný stav a člověk je v rámci této bezpředmětnosti už jen zjednavatelem použitelných stavů, i on sám může být chápán jako použitelný stav. Nicméně takto ohrožený člověk se vypíná jako pán země. To ovšem plodí zdání, že všechno, s čím se člověk setkává, existuje, jen pokud je to dílo člověka. Posledním, nejklamnějším dojmem, je, že člověk potkává všude již jen sám sebe. V pravdě se člověk se sebou samým, se svou vlastní bytností, nesetkává dnes už nikde.

Člověk se stává součástí vymáhání *Gestellu*. Toto vymáhání už vůbec nevnímá jako oslovení, jenž na něj klade nároky. Rovněž přehlíží, že je to on, kdo je v *Gestellu Gestellem* oslovován. *Gestell* ohrožuje člověka nejen v jeho vztahu k sobě samému, ale ke všemu, co jest. Představuje největší nebezpečí z hlediska lidství člověka.

Jakožto úděl posílá člověka všude tam, kde se odkrývání děje na způsob zjednávání. Kde panuje zjednávání, tam je každá jiná možnost odkrývání zapuzena. Tam kde vládne *Gestell* má veškeré odkrývání charakter spravování a zajišťování použitelného stavu. Vymáhající *Gestell* skrývá tedy jinou možnost odkrývání (skýtání výskytu), nýbrž skrývá odkrývání jako takové a s ním to, v čem se uděluje a osvojuje neskrytost, tzn. pravda.⁵²

Schéma prostupující přítomností si vynucuje být v pohotovosti, ukazovat co jsme schopni dokázat, a pouze na objednávku, objednané vykonat. *Gestell* vydává příkazy a *Machenschaft* dohlíží na jejich realizaci. *Gestell* se ukazuje jako lis, jenž ze všeho vymačkává výkony.

⁵² Tamtéž, s. 27

Hogenová k působení *Gestellu* cituje⁵³ Patočku: „*Technika nám brání v prvotním přístupu k pravdě. Proč je tomu tak? Protože svou pravdu, tzn. jistotu nalézá jen ve výsledcích a v pragmatických výkonech. Ovšem v poctivém myšlení je třeba vycházet z počátků, jež jsou pravdivé, nahlédnuté, a proto evidentní. Záleží-li pouze na výsledcích, pak je v podstatě nedůležité, jak se k těmto výsledkům dostaneme. Člověk je hodnotou jen pokud dosahuje výsledků či výkonů. V opačném případě, jako by neexistoval. Každý je v podstatě pouze svou funkcí a výkonem.*“

⁵³ PATOČKA, Jan. *Péče o duši sv. 3*. Semizdat, 1988. in HOGENOVÁ, Anna. *Čas jako problém*. Chomutov: L. Marek, 2011, s. 185

6.2 Naděje pro člověka

Jako ohrožení lidství jsme uvedli údělem seslaný způsob odkrývání *Gestell*. Tam, kde vládne, je v největším smyslu nebezpečí. Podle německého básníka Hölderlina, avšak tam, kde je nebezpečí, vyrůstá i záchrana. Zachránit znamená podle Heideggera přivést něco zpět k jeho bytnosti, a pomoci mu, aby se zaskvělo v nejvlastnějšimu lesku své bytnosti.⁵⁴ *Ale, kde se záchrana v bytnosti techniky skrývá? Jak mít tento způsob záchrany na zřeteli?*

Heidegger říká: „*Především tak, že zahlédneme na technice to bytující, místo abychom jen zírali na technické aparatury. Dokud si techniku představujeme jako instrument, zůstáváme ve vůli být jejími pány. Ženeme se cestou, na níž se s bytností techniky mjíme.*“⁵⁵

Odkrývání je údělem člověka, ovšem jednou se vkládá do poskytujícího výskytu a podruhé do vyzývavě vymáhaného odkrývání. Vymáhavé odkrývání má tedy, co do údělu, svůj původ v odkrývání, které rovněž skýtá výskyt v *poiesis* (ποίησις). To, co *poiesis* zastiňuje je *Gestell*.

Každý úděl nějakého odkrývání se děje z poskytování a jakožto poskytování. Neboť teprve poskytování dává člověku účast na odkrývání, účast, již je události odkrývání zapotřebí. Toto poskytující, které tak či onak posílá člověka do odkrývání, je jako takové tím, co člověka zachraňuje.⁵⁶

Z uvedené vyplývá, že bytnost techniky je dvojznačná. Za prvé nás *Gestell* nutí do zuřivého zjednávání a za druhé se *Gestell* děje v onom poskytujícím, které nechává dosud nezkušeného člověka prodlévat jako potřebného ke schraňování bytnosti pravdy.⁵⁷ Právě v této dvojznačnosti vidíme ontologickou podstatu Finkovy aporie.

⁵⁴ HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Praha: OIKOYMENH, 2004, s. 28

⁵⁵ Tamtéž, s. 29

⁵⁶ Tamtéž, s. 31

⁵⁷ Tamtéž, s. 32

Řecký pojem *techné* (τεχνη), mimo jiné, znamená vynášení pravdivého do krásného. *Techné* pojmenovávala také *poiesis* krásných umění. Umění je odkrýváním, které poskytuje výskyt, a proto patří do rámce *poiesis*. Toto jméno se stalo vlastním jménem toho odkrývání, totiž vlastním jménem poezie, básnictví.

Básnictví prostupuje každým uměním, každým odkrýváním, které to, co bytuje, vynáší do jeho krásy. *Nebude snad básnictví (umění) poskytnuta možnost, aby převzalo odpovědnost svůj díl péče o záchranu?* Heidegger předestírá i druhou možnost: „... že by se totiž úplně všude rozmohlo řádění techniky, až by jednoho dne napříč vším technickým přece jen začala bytnost techniky bytovat v události (*Ereignis*) pravdy.

6.3 Gestell a lidství ve školní výchově

Školní výchova od dob *scholé* získala svojí instrumentální podobu, princip vědeckosti a punc každodennosti. V souvislosti s Podobenstvím o jeskyni by školní výchova neměla směřovat do jeskyně a nasazovat okovy. Výchova k lidství by naopak měla člověka vyvádět ze zabořenosti v ustaraném zabezpečování a obracet ho k tomu, co je mu, jako jedinci preordinováno.

V tomto směru získává na významnosti odkaz starověké *paideii* a křesťanského *educatia*, v nichž se vychovávaný dostává do pohybu a vymaňuje se ze sebestředné ustaranosti, shánčlivosti, a zaneprázdněnosti, a v níž jde o sebeodevzdání a sebevzdání. Výchova se v tomto smyslu začíná jevit jako něco, co má místo a oprávnění nejen v životě jedince, nýbrž i v dějinné ideji lidství.

Moderní technika svojí úspěšností při zvládnání úkolů fascinuje člověka, který se pak jejími postupy pokouší zvládnout všechny problémy a otázky, jež před něj vyvstávají. Sama technika neohrožuje člověka, ale člověk se ohrožuje technikou tam, kde ji volí jako jediný prostředek nosný pro člověka.

Známa tendence chápat výchovu jako techniku, s jejíž pomocí se lidský materiál formuje do žádoucí podoby, s jejíž pomocí se stává zdrojem a zásobou energie pro slepé plnění úkolů, je patrně důvodem k lhostejnosti, odmítání a znechucení vychovávaných.

Každý chce být také sám sebou, a ne pouhým stromkem ohýbaným a roubovaným podle vůle sadaře, který se dožaduje plodů bez jader, které jsou sice dobře prodejné a celé využitelné jako zdroj energie, avšak nejsou zdrojem života, možností a tajemství.⁵⁸

⁵⁸ MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy...* Praha: Oikoymenh, 1995, s. 15

K posílení výchovy k lidství v moderní škole může vést nějaká změna postoje aktérů výchovy. Uvolněnější vztah k věcem, nelpění, mírnost oproti násilnosti, otevřenost. Trochu slevit z těch všech formálních precizovaných požadavků a návodů výchovy *k lásce, svobodě* apod., a vrátit důvěru v učitele, v žáka a v jejich vzájemný vztah. Podstatu hledat v jednoduchosti. Výchova k lidství není chovem, zasvěcováním, předáváním a přijímáním pozitivního, ale spíše dialog dožadující se rozlišení pravdy a nepravdy.

Pro výchovu je rozhodující *zamýšlející se myšlení*, které však nevyužíváme při obstarávání každodenních potřeb, jelikož jej považujeme za přepych, za zdržující. Ve sféře účelu si s tímto myšlením nelze nic počít. Při tomto myšlení zvažujeme náš vztah k bytí, klademe si bytostné otázky, uvědomujeme si svoji dočasnost, odkud přicházíme, kdo jsme a kam směřujeme.

Proti *zamýšlejícímu myšlení* stojí *myšlení kalkulující*, jemuž jde o plánování, o zařizování se věcmi, o účely a výsledky, o pofiderní jistoty, o zdroje a způsoby jejich vytěžení. *Kalkulující myšlení* ze všeho včetně člověka dělá zdroj zásob či energie, který je připraven na pokyn vydat to, čeho je zásobou.

Ve vztahu k pedagogickým metodám Hogenová uvádí⁵⁹, že nestačí didaktika vyučovaná mechanicky, technologicky a řemeslně. Ve výchově nejde v první řadě o předávání kompetencí, znalostí, dovedností a postojů, ale o probouzení k bytostnému tázání.

Dítě je předáváno rodinou k další výchově škole, a je předáváno těmi, kteří je přijali a svou přízní a láskou v něm probudili lidskost, otevřeli mu svá srdce a tím otevřeli jeho srdce pro tento svět. V případě, že láskou probuzená otevřenost není akceptována, a místo toho je nabízeno nerezonující vidění světa, může dojít k promarnění možnosti.

⁵⁹ HOGENOVÁ, Anna. *K fenoménu těla a zdraví*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021, s. 105

Víme, že k výchově patří především přízeň, láska, a že mnohé věci ve výchově se dějí takřka pod prahem vědomí, že ne všechno, co je předáváno, lze vyjádřit slovy, zapsat do učebnic, učinit metodou, magie vedení duše se pohybuje v elementu nevyslovitelného. Proto při nejvlastnější výchově k lidství jednáme podle neartikulovaných a neartikulovatelných *pravidel*.

Výchova není jednosměrný proces, učitel se učí neustále od svých žáků, co a jak má učit. Ve spolupobývání se žáky, může nalézt zdroj síly proti bytnosti techniky. Elementární *ne*, které slýcháme od jisté chvíle z úst dítěte, jež chce být samo sebou, se musíme naučit přijmout jako projev lidskosti a vyjít mu vstříc. Musíme se sami jakožto vychovávající z toho *ne* naučit odolávat požadavkům manipulace, totiž požadavku proměnit ono *ne* v bezvýhradné *ano*, a zlomit v dotyčném bytostné jádro lidství. Dokáží-li se, vychovávající od vychovávaných učit, dokáží-li porozumět jejich *ne*, a proměnit je ve své vlastní *ne* vůči přemoci techniky, pak je naděje přetnout začarovaný kruh *Gestell*.⁶⁰

Novověk bažící po jistotě chce pro své děti jen dobrý život, tj. mají si užívat života, nikoliv je poctivě žít v dobrém i ve zlém. Vychovávání nejsou seznamování s reálným světem, mladému člověku by však mělo být známo, že tu nejsme jen pro užívání, pro slasti, pro koupené prožitky, pro dobrodružství, jak nás to učí reklamní slogany. Vše proměňujeme na komodity pro trh, protože ve všem vidíme jen předměty pro naše vyžívání. Důležité je porozumění, nikoliv učení jako je tomu při vaření či technologiích, které se učíme jako opičky.

Ne každý může mít vysokoškolské vzdělání, tak jako ne každý může být umělcem. Ne všechno se dá naučit nazpaměť, ne všechno se dá získat za pomoci peněz či času, ne všechno je otevřeno bez hlubších vhledů či nadání. Hogenovaná uvádí, že ontologická nouze je nejhlubším předpokladem pro výchovu, pro filozofii.

⁶⁰ MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy...* Praha: Oikoymenh, 1995, s. 58

Ontologická nouze se nedá přednášet, aby byla pochopena ve svých důsledcích, tu musí jedinec prožít, ale nikoliv plánovaně a vypočítavým způsobem. Ontologická nouze vychází ze samotného bytí, a jakákoliv plánovitost, jistota, vypočítatelnost se vmžiku hroutí. Cesta k sobě samému vede právě přes ontologickou nouzi a při této souvislosti je možné si uvědomit tu hrůzu, kterou je řízení každodennosti každého z nás skrz povely, pocházejících z oněch objektivních, vědecky založených povelů, které nás dohánějí na každém kroku z fenoménu *Gestell*.

Příkladem *Gestellu* může být posuzování kvality školy na základě tvrdých faktů a indikátorů (investice do školství, výsledky plošného testování žáků), a na základě těchto výsledků vytváření politického, ekonomického a společenského tlaku na pedagogické pracovníky. Dříve nebo později tomuto tlaku začnou podléhat (nebo již podléhají či podlehli) a hodnoty, jimiž jsou nositeli, a které nejde změřit, začnou pod tímto vlivem opouštět.

Atmosféra školy, kolegiální vztahy, plnohodnotný vztah učitel-žák, spolupráce s rodiči, organizace mimoškolní činnosti atd., představují kvality, v nichž se projevuje to nejcennější, co učitelé věrní svému poslání „vkládají“ do své práce. Samozřejmě, že jde v první řadě o vzdělávání a žákům by měli být předány jeho obsahy, ale možná více záleží na tom, za jakých podmínek, kým a jakým způsobem jim je kurikulum zprostředkováno.

Co je však další a neméně závažný problém, že činnost, při které je potlačováno lidství, nedává člověku smysl a vede často k jeho vnitřní dezintegraci, apatii a vyhoření. Zkušenosti posledních let podávají svědectví, že v různých oblastech lidského života je lidství, tj. to, co dělá člověka člověkem, vytlačováno systémy, které absurdně vyprodukoval sám člověk. Nepřemýšlet, nepřipomínkovat, nenavrhopvat, pouze vykonávat pokyny udělené formální autoritou, správně vykazovat vykonanou práci, aby ji „někdo“ mohl analyzovat, hodnotit a kritizovat, poté obhajovat vykonanou práci.

Kde začít jinde než při výchově. Není to však otázka jenom pro školství a rodinnou výchovu, ale zejména pro každého člověka. Jestliže nezačneme měnit své chování, chránit svoji svobodu, bojovat s konformismem, stanou se z nás mechanické bytosti podrobené vykonávat nesmyslné příkazy nikomu neznámé formální autority.

Proto základní požadavek na rodiče, školu a ostatní instituce podílející se na výchově by měl znít vychovat člověka. Člověka, který se nebude bát být člověkem, bude se jako člověk chovat a přestane budovat nebo podporovat systémy, které potírají lidství. To není jenom o výchovném a vzdělávacím obsahu, ale o osobě vychovatele, o způsobu výchovy a o podmínkách předávání znalostí, dovedností a postojů. Ještě chvíli budeme hrát hru, kdo výš, kdo dál, kdo kolik..., až se na lidství zcela zapomeneme.

A pak, možná: *„Člověk získá celý svět, ale ztratí sám sebe“.*

7. Praktická část

V rámci praktické části diplomové práce byl zkoumáno, zda učitelé vnímají některé průvodní jevy fenoménu *Gestell*. Jak vůbec ve své učitelské profesi vnímají entity jako svoboda, štěstí, důstojnost, manipulace, podřízenost, naplněnost, smysl nebo technika. Při výzkumu byla použita metoda dotazníku. Dotazník byl publikován na webu *Survio*.

7.1 Dotazník

Dotazník je v současnosti běžně používanou vědeckou metodou. Prostřednictvím dotazníku klademe dotazovaným otázky, na které písemně odpovídají. Člověk, který dotazník vyplňuje se nazývá respondent. Jednotlivé otázky v dotazníku nazýváme položky a samotné zadávání dotazníku se označuje pojmem administrace.

Pokud má být dotazník kvalitní, musí mít jasně stanovený cíl a nesmí být nevhodně použitý či neodborně sestavený. Takový dotazník by potom měl malou výpovědní hodnotu. U dotazníků může být podceňována jejich konstrukce, která se zdá být na první pohled velmi jednoduchá, opak je ale pravdou. Dotazník není kvíz, kdy zkusíme možnosti odpovědí. Položky v dotazníku by měly být pokládány jasně a s konkrétním cílem.

Při přípravě dotazníku je potřeba stanovit jeho strukturu a hlavní otázku, která se rozdělí do několika okruhů. Není možné začít tak, že ihned začneme tvořit položky. I u dotazníku je důležitá jeho validita a reliabilita. Validita je vysoká v případě, že dotazník zjišťuje to, co má skutečně zjišťovat. Při posuzování validity je vhodné, aby dotazník posoudili i jiní odborníci.

Reliabilitou dotazníku rozumíme takovou schopnost dotazníku, kdy přesně a spolehlivě zachycuje zkoumané jevy. Dotazník zpravidla obsahuje tři části. První neboli vstupní část obsahuje hlavičku, cíle dotazníku a pokyny k jeho vyplnění. Druhou částí se rozumí vlastní otázky, kdy se často začíná od těch nejjednodušších. Otázky mohou být uzavřené, otevřené, polouzavřené či škálované. Vhodné je kombinovat více typů otázek. Poslední část dotazníků zahrnuje poděkování za spolupráci.

7.2 Nezávislé proměnné, hypotézy, položky dotazníku

Ve výzkumném šetření byly stanoveny čtyři nezávislé proměnné:

1. věk respondenta,
2. stupeň školy,
3. počet let ve školství,
4. typ osobnosti.

U typu osobnosti měl respondent na výběr mezi dvěma skupinami slova, když jedna skupina (*filozofie, riziko, dokonalost, otevřenost, tajemno, pravdivost, kosmos*) představovala filozofický typ a druhá skupina (*věda, jistota, velikost, bezpečnost, řád, užitečnost, země*) typ vědecký, exaktně orientovaný.

V rámci výzkumu byly stanoveny čtyři hypotézy:

H1: Čím vyšší věk respondenta, tím vyšší citlivost.

H2: Čím vyšší stupeň, tím vyšší senzitivita.

H3: Čím více let ve školství, tím větší senzitivita.

H4: Filozofický typ bude vnímavější než typ vědecký.

Respondentům bylo položeno 12 uzavřených otázek. Otázky byly sestaveny na základě závěrů autorů zabývajících se fenoménem *Gestell* (Heidegger, Michálek, Hogenová):

1. **Dojem, že se mě někdo pokouší manipulovat, mívám:**
stále/často/občas/málokdy
2. **Na nefunkčnost PC techniky se zlobím:** *stále/často/občas/málokdy*
3. **Vykazovat nebo obhajovat výsledky vlastní práce musím:**
stále/často/občas/málokdy
4. **Zbytečné činnosti dělám v zaměstnání:** *stále/často/občas/málokdy*
5. **Strach či stres v zaměstnání pociťuji:** *stále/často/občas/málokdy*
6. **Štěstí nebo radost zažívám v práci:** *málokdy/občas/často/stále*
7. **Dojem, že mě PC technika ulehčuje život, mívám:**
málokdy/občas/často/stále
8. **V zaměstnání cítím důvěru od vedení školy:** *málokdy/občas/často/stále*
9. **Pocit, že se „se mnou jedná jak s onucí“ mívám v zaměstnání:**
stále/často/občas/málokdy
10. **Svobodu rozhodování v zaměstnání mám:** *málokdy/občas/často/stále*

11. Pocit, že mě v zaměstnání pořád někdo kontroluje mívám:

stále/často/občas/málokdy

12. Dojem, že se bazíruje na nepodstatných věcech, mívám:

stále/často/občas/málokdy

Každá otázka měla čtyři možnosti odpovědí. Jednotlivé odpovědi byly bodově ohodnoceny jedním až čtyřmi body. Nejnižší bodová hodnota představovala vnímání daného jevu málokdy, intenzivní vjem představovalo nejvyšší bodové ohodnocení.

7.3 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo 32 náhodně vybraných pedagogických pracovníků.

V kategorii do 30 let bylo 6 respondentů, ve věkové kategorii 31 až 50 let deset respondentů, nad 51 let šestnáct respondentů.

Ze základní školy bylo 19 respondentů, ze střední školy sedm respondentů a z vysoké školy 6 vysokoškolských pedagogů.

Ve školství působili méně než 3 roky tři respondenti, více jak dvanáct let 19 respondentů a 10 respondentů působí ve školství mezi 4 až 11 roky.

Dvacet respondentů se označilo za vědecký typ, dvanáct respondentů za typ filozofický.

Vzhledem k celkovému počtu respondentů byly ve vztahu k nezávislým proměnným sledovány pouze významnější trendy.

7.4 Výsledky hypotéz

Věkové kategorie

do 30 let

Průměr bodového hodnocení je **2,47** na stupnice od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

od 31 do 50 let

Průměr bodového hodnocení je **2,20** na stupnice od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

od 31 do 50 let

Průměr bodového hodnocení je **2,17** na stupnice od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Pravdivost hypotézy H1 se nepotvrdila. S věkovou kategorií neroste senzitivita na působení fenoménu.

Stupeň školy

Základní škola

Průměr bodového hodnocení je **2,03** na stupnice od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Střední škola

Průměr bodového hodnocení je **2,22** na stupnice od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Vysoká škola

Průměr bodového hodnocení je **2,52** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Pravdivost hypotézy H2 nebyla vyloučena. Čím vyšší stupeň, tím větší citlivost.

Počet let ve školství

Do 3 let

Průměr bodového hodnocení je **2,33** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

4 až 11 let

Průměr bodového hodnocení je **2,35** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

více jak 12 let

Průměr bodového hodnocení je **2,08** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Pravdivost hypotézy H3 se nepotvrdila. S počtem let působení ve školství neroste senzitivita na působení fenoménu.

Typ respondenta

Filozofický typ

Průměr bodového hodnocení je **2,50** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Vědecký typ

Průměr bodového hodnocení je **2,01** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Pravdivost hypotézy H4 není vyloučena. Filozofický typ vykazuje vyšší vnímavost.

7.4 Celkové výsledky položek

Otázky č. 1 až č. 5 jsou orientovány záporně. Na první dotaz na vnímání snah o manipulaci odpovědělo 18 respondentů občas, často se stává předmětem manipulace 5 respondentů, málokdy 8 respondentů, jeden odpověděl, že je vystaven manipulaci stále. Manipulace se vyznačuje snahou o působení na myšlení a chování druhé osoby či více osob. Manipulovat znamená vědomě i nevědomě používat techniky pro manipulaci s druhými lidmi ve prospěch prosazení osobních cílů a přání manipulátora. Průměr bodového hodnocení je **1,96** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu). Střední hodnota je 2,5. Čím vyšší hodnota, tím intenzivněji vnímají respondenti jev působící ve směru *Gestellu*.

Na druhý dotaz ohledně zlobení se na nefunkčnost PC techniky odpovědělo 12 respondentů občas, často technika zlobí 10 respondentů, málokdy 8 respondentů, dva odpověděli, že je zlobí PC technika stále. Technika by měla člověku ulehčovat život, téměř polovina respondentů si stěžuje na její častou nefunkčnost. Průměr bodového hodnocení je **2,18** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Na třetí dotaz ohledně vykazování a obhajování výsledků vlastní práce odpovědělo 13 respondentů občas, obhajovat svoji práci často musí 11 respondentů, málokdy 5 respondentů, tři odpověděli, že vykazovat a obhajovat svoji práci musejí stále. Zbytečná a zatěžující byrokracie je často překážkou k pracovní spokojenosti. Průměr bodového hodnocení je **2,37** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Na čtvrtý dotaz ohledně vykonávání zbytečných činností v zaměstnání odpovědělo 15 respondentů občas, často vykonává zbytečné činnosti 12 respondentů, málokdy 4 respondenti, jeden odpověděl, že vykonává v zaměstnání zbytečné činnosti stále. V odpovědích je zachycen subjektivní dojem respondenta, za zbytečné je zřejmě nebude považovat zaměstnavatel, který prostřednictvím vedoucích pracovníků práci přiděluje. Průměr bodového hodnocení je **2,31** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Na pátý dotaz ohledně strachu či stresu v zaměstnání uvedlo 12 respondentů, že je vnímá často, jeden respondent stále, 10 respondentů je vnímá občas a 9 respondentů málokdy. Více jak třetina respondentů vnímá tyto negativní pocity v míře, která může ohrožovat jejich zdraví. Průměr bodového hodnocení je **2,15** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Otázky č. 6 až č. 8 jsou orientovány v kladném směru. Šťěstí nebo radost v práci zažívají v práci stále 2 respondenti, často je zažívá čtrnáct respondentů, občas 15 dotazovaných a 1 respondent prožívá radost a štěstí málokdy. Průměr bodového hodnocení je **2,46** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Pocit že, technika člověku ulehčuje život má stále 6 respondentů, často 8 respondentů, občas 14 respondentů a málokdy 4 respondenti. Průměr bodového hodnocení je **2,50** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Důvěru a podporu od vedení školy vnímá stále 11 respondentů, často 8 respondentů, občas 11 respondentů a málokdy 2 respondenti. Průměr bodového hodnocení je **2,87** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu). Čím vyšší hodnota u kladně orientovaných otázek, tím nižší vnímání jevů působících ve směru *Gestellu*.

Otázka č. 9 je orientována záporně. Pocit neadekvátního jednání s vlastní osobou má často 5 respondentů, občas 11 respondentů a plná polovina tento pocit mívá málokdy. Průměr bodového hodnocení je **1,65** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Otázka č. 10 je orientována kladně. Svobodu rozhodování v zaměstnání vnímají stále 2 respondenti, často 15 respondentů, občas 12 respondentů a málokdy 3 respondenti. Průměr bodového hodnocení je **2,50** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

Otázky č. 11 a č. 12 jsou orientovány negativně. Pocit neustálé kontroly v práci má stále 5 respondentů, často 7 respondentů, občas 7 respondentů a málokdy 13 respondentů. Průměr bodového hodnocení je **2,12** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu). Pocit, že se v práci bazíruje na nepodstatných věcech má stále 5 respondentů, často 4 respondenti, občas 13 respondentů a málokdy 10 respondentů. Průměr bodového hodnocení je **2,12** na stupnici od 1 (zanedbatelné vnímání jevu) do 4 (intenzivní vnímání jevu).

7.5 Shrnutí výsledků výzkumu

Výzkum byl zaměřen na vnímání některých jevů provázejících fenomén *Gestell*. Hladina významnosti u testování hypotéz je nízká vzhledem k počtu respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili. Mezi nevyhloučené závislosti patří, že filozofický typ je senzitivnější než typ vědecký, a že čím vyšší stupeň školy, tím vyšší senzitivita na daný fenomén.

Co se týče jednotlivých položek dotazníku, k hodnotám zanedbatelného vnímání se blíží položky č. 1 a č. 9, tj. vnímání manipulace a nedůstojné jednání s vlastní osobou. Kladně vnímají respondenti důvěru a podporu od vedení školy (otázka č. 8). Nevyhraněně (respondenti je vnímají minimálně občas, ale ne často) jsou hodnoceny svoboda rozhodování, zažívání pocitů štěstí a radosti, užitečnost techniky, vykonávání zbytečných činností, obhajování výsledků vlastní práce (otázka č. 3, 4, 6, 7 a 10). Méně intenzivněji jsou vnímány v zaměstnání strach či stres, pocit neustálé kontroly a pocit marnosti (otázka č. 5, 11 a 12).

8. Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo interpretovat výchovné ideály ve vztahu k otázkám výchovy k lidství a poukázat na význam dnes opomíjené reflexe lidskosti ve výchově. Opěrným bodem pro naše pojednání byla Finkova aporie mezi výchovou k lidství a výchovou k povolání.

Ve druhé kapitole diplomové práce jsme poukázali na rozměr Finkovy aporie. V antinomii rezonuje nejen vztah mezi výchovou k lidství a výchovou k povolání, ale i vztah mezi všeobecným a odborným vzděláním, vztah mezi teorií a praxí, mezi vědou a filozofií, mezi profesionalitou a skutečnou vzdělaností.

Antinomie je výsledkem určitého dějinného vývoje výchovných ideálů a smyslu výchovy. Z antropologického hlediska jde o koncept člověka *animal rationale*. Nastínění tohoto dějinného vývoje bylo obsahem třetí kapitoly diplomové práce. Výchova k lidství v humanistickém kontextu je významným tématem pro Komenského. Postupně jsme se dostali do doby, kdy výchova získává svoji instrumentální podobu, a kdy smyslem výchovy se stává tvorba lidských zdrojů.

Na cestě k ontologické podstatě Finkovy aporie jsme se nejdříve museli dotázat, jak se to má s bytím člověka, jaké jsou základní existenciály *pobytu* (člověka) a jaké místo v bytí člověka zaujímá výchova. Tradiční myšlení, o kterém pojednávala předchozí kapitola, vychází při vymezení lidskosti člověka z jeho srovnávání s ostatními živočichy. Heidegger se však na člověka dotazuje z jeho bytnosti a tím vznáší pochybnost, zda se vůbec mohla dosavadní metafyzická tradice dostat k zodpovězení otázek po člověku a bytí.

Jedním ze způsobu *bytí* člověka je i výchova. *Bytí ve světě* pro výchovu znamená, že zrozením nejsme vrženi do prázdna, ale do určité dějinné situace, do celkového porozumění, co znamená být, z něhož pak rozumíme sobě, druhým a ostatním jsoucnům. Ve čtvrté kapitole jsme se dotázali na fenomén výchovy k lidství.

Jestliže jsme řekli, že výchova uvádí do nějaké dějinné situace, bylo nutné uvést, co charakterizuje současnou dobu. Z hlediska lidství představuje největší nebezpečí nadvláda techniky, resp. vědotechniky. *Gestell*, bytnost moderní techniky, představuje schéma prostupující přítomností a vynucuje si být v pohotovosti, ukazovat co jsme schopni dokázat, a pouze na objednávku, objednané vykonat. V samém závěru teoretické části jsme uvedli, že *Gestell* v sobě skrývá naději pro výchovu k lidství a pro lidství vůbec. Tou nadějí je umění. Právě v této dvojznačnosti vidíme ontologickou podstatu Finkovy aporie.

V praktické části diplomové práce jsme se prostřednictvím dotazníku obrátili na pedagogické pracovníky, jak oni vnímají působení průvodních jevů fenoménu *Gestell*. Jak vůbec v zaměstnání vnímají entity jako svoboda, štěstí, důstojnost, manipulace, podřízenost, naplněnost, smysl a technika. Nejenom z již prezentovaných výsledků, ale i v souvislosti s realitou současného světa, vyplývá nezbytnost trvalé reflexe lidskosti při výchově a vzdělávání člověka člověkem.

Seznam literatury:

BLECHA, Ivan. *Proměny fenomenologie: úvod do Husserlovy filosofie*. Praha: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-938-2.

BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.

CIBULKOVÁ, Zuzana. *Vybrané rysy "pobytu" u M. Heideggera* [online]. Olomouc, 2018 [cit. 2022-07-28]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/1xlbgd/>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7

HÁBL, Jan. *Aby člověk neupadal v nečlověka: Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém. Druhé opravené vydání*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017. ISBN 978-80-7465-270-7.

HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 2., opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2002. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 80-7298-048-3.

HEIDEGGER, Martin. *O humanismu*. 1.vydání. Praha: Ježek, 2000. 55 s. ISBN 80-85996-32-4.

HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Praha: OIKOYMENH, 2004. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 80-7298-083-1.

HERDER, J. G. *Listy na podporu humanity*. 1. vydání. Praha: Český klub, 2003. 267 s. 80-85637-85-5

HERDER, J. G. *Ideje k filosofii dějin lidstva. In: Týž, Vývoj lidskosti*. 1. vydání. Praha: Laichter, 1941. 476 s. Laichterova filosofická knihovna, sv. 26.

HOGENOVÁ, Anna. *Čas jako problém*. Chomutov: L. Marek, 2011. Pontes pragenses (L. Marek). ISBN 978-80-87127-43-8, s. 185

HOGENOVÁ, Anna. *Jak pečujeme o svou duši?* Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-395-5.

- HOGENOVÁ, Anna. *K fenoménu těla a zdraví*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-273-6.
- HORYNA, Břetislav, ed. *Filosofický slovník*. 2. rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-064-4.
- HUSSERL, Edmund. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie: úvod do fenomenologické filozofie*. Vyd. 2., (repr. 1. vyd.). Praha: Academia, 1996. Filozofická knihovna. ISBN 80-200-0561-7.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
- KAŠČÁK, Ondřej a Bronislav PUPALA. *Výchova a vzdělávání v základných diskurzích*. Prešov: Rokus s.r.o., 2009. ISBN 978-80-89055-98-2.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk-hodnoty-výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: vl. n., 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- MICHÁLEK, Jiří. *Být místem Bytí: tři příspěvky ke studiu Martina Heideggera*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. Filosofie (Karolinum). ISBN 978-80-246-3668-9.
- MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy: místo výchovy v životě člověka*. Praha: Oikoymenh, 1995. Oikúmené. ISBN 80-86005-01-1.
- PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.
- PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9.
- PATOČKA, Jan. *Filosofie výchovy*. STUDIA PAEDAGOGICA, Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997, č. 18, 66 s. ISSN 0862-4461.
- PATOČKA, Jan. *Péče o duši* (soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách). 2. díl. Praha: Oikoymenh, 1999. 398 s. ISBN 80-86005-91-7
- PATOČKA, J. *Přirozený svět jako filosofický problém*. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1992. 281 s. ISBN 80-202-0365-6

- PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.
- RIES, Lumír. *Člověk a výchova: k humanizaci školy a edukace*. Ostrava: Oftis, 2008. ISBN 978-80-900745-4-5.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém: [Určeno pro stud. pedagog. fak.]*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1993. ISBN 80-7044-063-5.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- SOKOL, Jan. *Filosofická antropologie: člověk jako osoba*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-627-6.
- STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- ZICHA, Zbyněk. *Vybrané otázky filosofie výchovy*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-658-1.

Seznam příloh:

1. Dotazník
2. Vyhodnocení dotazníku

Příloha č.1 Diplomové práce



FILOZOFICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova

VÝZKUM – VÝCHOVA K LIDSTVÍ

Dobrý den, jmenuji se Petr Kolář bytem J. A. Komenského 350, Okříšky (mob. 605252588, sekretar.sk@seznam.cz). Při studiu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy provádím výzkum týkající se lidskosti (lidství) ve vzdělávacím procesu. Výzkum se týká vnímání a preferencí pedagogických pracovníků. Dotazník není o přemýšlení, ale o intuitivní odpovědi. Výzkum je anonymní.

1. Věk (respondenta)

do 30 let	31 až 50 let	51+
-----------	--------------	-----

2. Stupeň školy (na které učím)

Základní škola	Střední škola	Vysoká škola
----------------	---------------	--------------

3. Počet let ve školství

do 3 let	4 až 12 let	13 a více let
----------	-------------	---------------

4. Ze dvou skupin slov, vyberte tu, která Vám je bližší

filozofie, riziko, dokonalost, otevřenost, tajemno, pravdivost, kosmos

věda, jistota, velikost, bezpečnost, řád, užitečnost, země

5. Dojem, že se mě někdo (něco) pokouší manipulovat, mívám:

stále	často	občas	málokdy
-------	-------	-------	---------

6. Na nefunkčnost PC techniky se zlobím:

stále	často	občas	málokdy
-------	-------	-------	---------

7. Vykazovat nebo obhajovat výsledky vlastní práce musím

stále	často	občas	málokdy
-------	-------	-------	---------

8. Zbytečné činnosti dělám v zaměstnání

stále	často	občas	málokdy
-------	-------	-------	---------

9. Strach či stres v zaměstnání pociťuji

stále	často	občas	málokdy
-------	-------	-------	---------

10. Štěstí nebo radost zažívám v práci

málokdy	občas	často	stále
---------	-------	-------	-------

11. Dojem, že mě PC technika ulehčuje život, mívám:

málokdy	občas	často	stále
---------	-------	-------	-------

12. V zaměstnání cítím důvěru od vedení školy

málokdy	občas	často	stále
---------	-------	-------	-------

13. Pocit, že se „se mnou jedná jak s onucí“ mívám v zaměstnání

stále	často	občas	málokdy
-------	-------	-------	---------

14. Svobodu rozhodování v zaměstnání mám

málokdy	občas	často	stále
---------	-------	-------	-------

15. Pocit, že mě v zaměstnání pořád někdo kontroluje mívám

stále	často	občas	málokdy
-------	-------	-------	---------

16. Dojem, že se v zaměstnání bazíruje na nepodstatných věcech, mívám

stále	často	občas	málokdy
-------	-------	-------	---------

Děkuji za Váš čas a odpovědi.

Příloha č. 2 Diplomové práce

Četnosti dle věkových kategorií

četnosti otázka č.	do 30				31 až 50				51 a více			
	stále	často	občas	málokdy	stále	často	občas	málokdy	stále	často	občas	málokdy
5	0	1	5	0	0	0	8	2	1	4	4	7
6	0	1	4	1	0	1	5	4	2	8	3	3
7	0	5	1	0	0	4	5	1	3	2	7	4
8	1	3	2	0	3	3	4	0	0	6	10	0
9	0	3	2	1	0	3	4	3	1	6	4	5
10	0	2	4	0	1	5	4	0	1	7	7	1
11	1	0	5	0	1	5	3	1	3	5	4	4
12	1	1	3	1	1	3	5	1	9	4	3	0
13	0	3	3	0	0	1	2	7	0	1	6	9
14	1	2	3	0	0	4	4	2	0	10	5	1
15	2	1	3	0	1	2	3	4	2	4	1	9
16	3	0	2	1	1	2	5	2	1	2	6	7

otázka č.	do 30				31 až 50				51 a více			
	stále	často	občas	málokdy	stále	často	občas	málokdy	stále	často	občas	málokdy
5	0	3	10	0	0	0	16	2	4	12	8	8
6	0	3	8	1	0	3	10	4	8	24	6	3
7	0	15	2	0	0	12	10	1	12	6	14	4
8	4	9	4	0	12	9	8	0	0	18	20	0
9	0	9	4	1	0	9	8	3	4	18	8	5
10	0	4	12	0	1	10	12	0	1	14	21	4
11	1	0	15	0	1	10	9	4	3	10	12	16
12	1	2	9	4	1	6	15	4	9	8	9	0
13	0	9	6	0	0	3	4	7	0	3	18	9
14	1	4	9	0	0	8	12	8	0	20	15	4
15	8	3	6	0	4	6	6	4	8	12	2	9
16	6	0	4	1	4	6	10	2	4	6	12	7
	21	61	89	7	23	82	120	39	53	151	145	69
				178				264				418
				2,47				2,2				2,17

Četnosti dle stupně školy

četnosti	základní škola				střední škola				vysoká škola			
	otázka č.	stále	často	občas	málokdy	stále	často	občas	málokdy	stále	často	občas
5	0	2	11	6	0	2	3	2	1	1	3	1
6	1	6	9	3	1	2	1	3	0	2	2	2
7	1	5	10	3	0	3	2	2	2	3	1	0
8	0	9	8	2	1	1	4	1	0	2	3	1
9	1	4	8	5	0	2	2	3	0	5	0	1
10	1	11	7	0	1	3	2	1	0	0	6	0
11	3	5	8	3	3	0	4	0	0	3	2	1
12	9	6	4	0	2	1	3	1	0	1	4	1
13	0	2	7	10	0	1	3	3	0	2	3	1
14	2	12	5	0	0	3	2	2	0	1	5	0
15	2	2	5	9	1	2	2	2	2	1	0	3
16	2	0	9	8	2	1	2	2	1	3	2	0

otázka č.	základní škola				střední škola				vysoká škola			
	stále	často	občas	málokdy	stále	často	občas	málokdy	stále	často	občas	málokdy
5	0	6	22	6	0	6	6	2	4	3	6	1
6	4	18	18	3	4	6	2	3	0	6	4	2
7	4	15	20	3	0	9	4	2	8	9	2	0
8	0	27	16	2	4	3	8	1	0	6	6	1
9	4	12	16	5	0	6	4	3	0	15	0	0
10	1	22	21	0	1	6	6	4	0	0	18	0
11	3	10	24	12	3	0	12	0	0	6	6	4
12	9	12	12	0	2	2	9	4	0	2	8	4
13	0	6	14	10	0	3	6	3	0	6	6	1
14	2	24	15	0	0	6	6	8	0	2	15	0
15	8	6	10	9	4	6	4	2	8	3	0	3
16	8	0	18	8	8	3	4	2	4	9	4	0
	43	158	206	58	26	56	71	34	24	67	75	16
				465				187				182
				2,03				2,22				2,52

Četnosti dle stupně školy

četnosti otázka č.	do 3 let				od 4 do 11 let				více jak 12 let			
	stále	často	občas	málokdy	stále	často	občas	málokdy	stále	často	občas	málokdy
5	0	1	2	0	1	1	9	1	0	3	6	8
6	0	1	1	1	1	3	6	1	1	6	4	6
7	1	1	1	0	1	5	4	2	1	5	8	3
8	0	2	1	0	1	4	5	2	0	6	9	2
9	0	1	1	1	0	4	5	3	1	7	4	5
10	0	0	3	0	2	5	5	0	0	9	7	1
11	1	0	1	1	1	3	6	2	4	5	7	1
12	1	1	1	0	2	2	7	1	8	5	3	1
13	0	0	3	0	0	4	3	5	0	1	5	11
14	1	1	1	0	1	3	7	1	0	12	4	1
15	0	1	2	0	3	2	4	3	2	4	1	10
16	0	1	1	1	3	1	7	1	2	2	5	8

otázka č.	do 3 let				od 4 do 11 let				více jak 12 let			
	stále	často	občas	málokdy	stále	často	občas	málokdy	stále	často	občas	málokdy
5	0	3	4	0	4	3	18	1	0	9	12	8
6	0	3	2	1	4	9	12	1	4	18	8	6
7	4	3	2	0	4	15	8	2	4	15	16	3
8	0	6	2	0	4	12	10	2	0	18	18	2
9	0	3	2	1	0	12	10	3	4	21	8	5
10	0	0	9	0	2	10	15	0	0	18	21	4
11	1	0	3	4	1	6	18	8	4	10	21	4
12	1	2	3	0	2	4	21	4	8	10	9	4
13	0	0	6	0	0	12	6	5	0	3	10	11
14	1	2	3	0	1	6	21	4	0	24	12	4
15	0	3	4	0	12	6	8	3	8	12	2	10
16	0	3	2	1	12	3	14	1	8	6	15	8

7	28	42	7	46	98	161	34	40	164	152	69
84				339				425			
2,33				2,35				2,08			

Četnosti dle typu osobnosti

četnosti	filozofický typ				vědecký typ			
	otázka č.	stále	často	občas	málokdy	stále	často	občas
5	1	1	9	1	0	3	9	8
6	2	2	5	3	0	8	7	5
7	2	6	3	1	1	5	10	4
8	0	7	4	1	1	5	11	3
9	0	6	4	2	1	6	6	7
10	0	4	7	1	2	10	8	0
11	0	3	6	3	6	5	8	1
12	2	3	7	0	9	5	4	2
13	0	3	5	4	0	2	6	12
14	0	4	8	0	2	12	4	2
15	4	3	3	2	1	4	4	11
16	3	3	4	2	2	1	9	8

otázka č.	filozofický typ				vědecký typ			
	stále	často	občas	málokdy	stále	často	občas	málokdy
5	4	3	18	1	0	9	18	8
6	8	6	10	3	0	24	14	5
7	8	18	6	1	4	15	20	4
8	0	21	8	1	4	15	22	3
9	0	18	8	2	4	18	12	7
10	0	8	21	4	2	20	24	0
11	0	6	18	12	6	10	24	4
12	2	6	21	0	9	10	12	8
13	0	9	10	4	0	6	12	12
14	0	8	24	0	2	24	12	8
15	16	9	6	2	4	12	8	11
16	12	9	8	2	8	3	18	8

50 121 158 32 43 166 196 78

361 483

2,5

2,01