

TRANSDISCIPLINARITA ANDRAGOGIKY
TRANSDISCIPLINARITY OF ANDRAGOGY

Miro J. Kadlubiec

OBSAH

Úvod.....	5
1 Věda z obecnějšího pohledu	9
2 Apologie andragogiky jako transdisciplinární vědy, geneze, současnost	11
2.1 Kulturně-historicko-politický kontext období cca 1800–1918.....	12
3 Andragogické inspirace v jiných humanitních vědách	17
3.1 Inspirace v teologii a filosofii	19
3.1.1 Bible.....	19
3.1.2 Sokrates (470–399 př. n. l.).....	19
3.1.3 Justin, mučedník či martyr, patron filosofů (cca 100–165)	22
3.1.4 Sophronius Eusebius Hieronymus – Sv. Jeroným (347–420)	23
3.1.5 Aurelius Augustinus (354–430).....	23
3.1.6 Beda Venerabilis, též Beda Ctihodný (672–735)	24
3.1.7 Rozvoj univerzitního vzdělání v Evropě ve 13. století.....	25
3.1.8 Tomáš Akvinský (1225–1274)	26
3.1.9 Bonaventura z Bagnoreia (1217–1274)	28
3.1.10 Tomáš Kempenský (1380–1471).....	29
3.1.11 Karl Theodor Jaspers (1883–1969).....	30
3.1.12 Max Scheler (1874–1928)	31
3.1.13 Paul Johannes Tillich (1886–1965)	33
3.1.14 Pierre Maria-Joseph Teilhard de Chardin (1881–1955)	33
3.1.15 Josef Ludvík Fischer (1894–1973).....	36
3.2 Podstatnost etiky	38
3.3 Odkazy v literatuře.....	40
3.3.1 Jorge Luis Borges (1899–1986).....	41
3.3.2 Umberto Eco (*1932)	42
3.4 Antropologické variace	44
3.4.1 Navahové	46
3.5 Souvztažnost v pedagogice	48
3.5.1 Jan Amos Komenský (1592–1670).....	48
3.5.2 Karel Slavoj Amerling (1807–1884)	50
3.6 Prostupnost s psychologií	53
3.6.1 Erik Homburger Erikson (1902–1982).....	53
3.6.2 Viktor E. Frankl (1905–1997)	54

3.6.3	Alfried Längle (* 1951)	58
3.6.4	Eric Lennard Bernstein (Eric Berne) (1910–1970).....	59
3.7	Společenské apely, nové výzvy	61
3.7.1	Gilles Lipovetsky (*1944)	61
3.7.2	Alain Finkielkraut (*1949)	62
3.7.3	Roger Scruton (*1944).....	63
3.7.4	Ian Buruma (*1951).....	64
3.7.5	Étienne de la Boétie (1530–1563)	64
	Závěr.....	66
	Seznam použité literatury	68
	Seznam souvztažné literatury	72
	Přílohy	77

ÚVOD

Záměrem, cílem práce je konceptualizovat mnohostrannější, různorodější náhled na andragogiku jako **transdisciplinární vědu**, tedy **transdisciplinární andragogiku**.

V samotné podstatě jde o výběr inspiračních zdrojů, sdělení jednotlivých autorů a prací podle subjektivních kritérií se zámyslem prokázat souvztažnost s andragogickým vnímáním dospělého člověka, jeho potřeb v souladu s náhledem profesora Dušana Šimka a docenta Vladimíra Jochmanna na animaci a humanizaci. Tedy pojímat **andragogiku jako vědu o výchově dospělých v rámci humanitních věd**, jako vědu o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace, individuální nároky a potřeby i zvláštnosti a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací. **Humanitní primárně proto, že se nejen zajímá o člověka ale hlavně – je pro člověka v celé jeho plnosti, komplexnosti, integritě.** Podle Dušana Šimka je tedy andragogika věda aplikovaná, normativní, problémově a synteticky orientovaná (Bartoňková, Šimek 2002).

Velmi zřetelně se dá transdisciplinarita andragogiky dovést například u provázanosti s tvorbou Viktora Emila (Emanuela) Frankla, psychiatra, psychologa a filosofa, který bude zmíněn i dále v textu, kdy se u jeho prací *Lékařská péče o duši* (Frankl 2006b) a *Vůle ke smyslu* (Frankl 2006c) objevuje jméno Vladimíra Jochmanna jako překladatele. V osobnostní i profesní rovině je tedy možno předpokládat názorový soulad.

Posuvný pojem **integrální andragogika**, který Vladimír Jochmann uvedl do povědomí, zdůvodnil jej a postavil jej do kontrastu s do té doby standardním vnímáním andragogiky pouze jako metodiky a techniky směřující ke vzdělávání dospělých je, jak se dá usoudit, rovněž dokladem k transdisciplinárnímu objemu andragogiky. Od roku 1990 vytváří nový koncept andragogiky na univerzitě Palackého v Olomouci, tato širší koncepce andragogiky zahrnuje vzdělávání dospělých, personální management, sociální i kulturní práci. Vladimír Jochmann vycházel bazálně z koncepce výchovy založené na sociologii, byl rovněž ovlivněn ideami antropologické pedagogiky a je zde zřejmá zřetelná snaha odrážet civilizační trendy, posuny, nové výzvy, úkoly a postavení člověka v nich.

Transdisciplinární andragogika je vlastně inspirace sebe-rozvrháním, sebe-reformováním v myšlenkách předávaných jinými osobnostmi. Jako taková tedy

není hledáním pravdy, ale vymežováním vlastního Já v systému vědění o jsoucnu a tím i dalšího možného praktického působení v reálném životě daného subjektu.

Neboť sebe-rozvrhování je každodennost rozvíjená prostým slovem, které vybírá jak z reálné zkušenosti se světem, tak i z myšlenky, jejíž obsah se stal součástí akceptované kulturou.

Od „bytí ve světě“ k sebe-rozvrhování.

V první čtvrtině dvacátého století se vlivem vystoupení německého fenomenologicky orientovaného filosofa, který znovu nastolil otázku po ontologii, bytí člověka – Martina Heideggera (1889–1976) a jeho knihy *Bytí a čas* (1927) ustaluje nový filosofický jazyk, který v mnohém zdomácněl také v každodenním způsobu zachytávání toho, co se má stát předmětem poznání, tímto obsahem každodennosti, tedy: **„starost o bytí“**. Tento **nutný zájem o jsoucí** byl, jak sám Heidegger nejednou poukázal, vymezen také jeho předchůdci (presokratikové, Sokrates, Platón, Aristoteles, Augustin, T. Akvinský, R. Descartes, I. Kant, F. Nietzsche...), aniž by tento zájem jmenovali na prvním místě a to (jako skutečnou potřebu) – i.e. odtud začít myslet z podstaty, tedy způsobem, kdy se má stát hlavním zájmem **vyčerpat myšlenku**. Filosofie do té doby popisuje stav věcí a hledá odpovědi. S Heideggerem ovšem přichází něco jiného. Filosofie jako rozvrhování jsoucna v přítomném okamžiku sebevědomí, které ví pouze to, nač stačí nahlížet prostřednictvím svého intencionálního obsahu. Toto rozvrhování je, jak bylo výše naznačeno, v náznaku obsaženo rovněž v dílech myslitelů z dějin filosofie. Oč pravdivěji se tento rozvrh vědění a vidění jsoucího ve své době shodoval se svojí vlastní přítomností, o to naléhavěji s ním bylo možné do budoucnosti počítat. K naší každodennosti přetrvaly pouze ty filosofie, které se ve své době nejlépe shodly se skutečným odrazem bezprostředně jsoucího. Paradoxně proto, že tím, jak esenciálně, nezastřeně reflektovaly to, čím ve své době jsou, vyznačily způsob toho, co může, jako jediné, člověka oslovovat smysluplně dál, na cestě jeho bytí epochami, i.e. **poukazem k sobě a odpovědnosti za to, co člověk koná, nesmlouvavou kritikou vývoje sebe sama, svých dějin.**

Vedle tohoto velkého tématu fenomenologie, existencialismu a hermeneutiky je zde ovšem ještě poněkud intimnější část celého problému: sebe-rozvrhování. Ve vývojových psychologiích se učíme o tom, že od narození do tří let postupně člověk získává na zvědomování světa prostřednictvím nabývání reflexe o sobě samém. Poměr mezi: Já a Svět mého okolí má vskutku svého nositele v tom, jak se zkušenost se světem, převáděná do vědomí člověka stává předpokladem k tomu, aby se jeho

osobnost dokázala **vyrovnat ve svém životě s nástrahami každodenních nároků existence, druhem vědomí – evidence.**

Někdo se nachází díky svým zkušenostem a intelektu na pozici široce rozevřené náruče, ochotně sbírající informace odkudkoliv a nenese žádné známky zátěže; oproti jinému subjektu, který podobné nároky přemáhá jako téměř nepřekonatelný odpor a dopravit mu obsah sdělení vyžaduje často energii, hledání vhodných metod, motivací stejně, jako naučit se běžnému životu vzdálené matematické a fyzikální poučky o černých dírách. Tedy – praktickým přesahem sbírání znalostí není toliko pouze vědění a jeho použití v náročném labyrintu splňování každodenních potřeb, ale zejména následující sebe-rozvrhování. Jeho význam spočívá právě v tom, že vědomí neulpívá pouze na tom, co jest, ale má předznačeno východisko za tuto hranici v klidném usebrání se ve jsoucnu, v porozumění, které doprovází vnitřní klid, neboť to, co jest, je evidováno jako racionálně dočasné. Toto pojetí lze nazvat **nosným tématem andragogiky v jejím transdisciplinárním pojetí.**

Sebe-rozvrhování tímto způsobem umožňuje sebe-porovnávání, aktualizaci daných a člověkem vytvořených hranic z jeho vlastní dějinnosti, dosahující k potřebě sebevzdělání, jako přirozené a v praktických podmínkách života neúprosné motivační normě bytí ve světě.

Tři úrovně duševního bytí člověka a otázky, na které rovněž andragogika je povinna zodpovídat:

Dětství a dospívání

Dospělost – andragogická doména

Stáří – andragogická doména

Velmi zřetelné již z tohoto schématického dělení, náznaků stádií lidského života, aniž bychom v této chvíli museli použít některého z ontologických modelů životní cesty, je, kolik prostoru a času si andragogika velmi přirozeně přisvojuje a tedy pokud máme být připraveni andragogicky působit na člověka od rané dospělosti až po stáří – otevírá se nezbytně nezměrně široké pole působnosti, prostupů a kvalifikovaných exkurzů do dalších vědeckých disciplín, povinnost bohatého instrumentálního vybavení a velmi různorodé myšlenkové výbavy, vnímání andragoga.

Bytostné otázky, na které je povinna odpovídat rovněž andragogika ve své transdisciplinární podobě:

Fenomenologické dotazování

- a) Kdo jsem Já a co je obsahem mého vědomí?
- b) Co je ve vnějším světě skutečné? Je svět naše představa? Jaká je a nakolik je ve shodě s naším sociálním prostorem, ve kterém pobýváme.
- c) Jaký je rozdíl nebo shoda mezi obsahem mého vědomí a vnější skutečností?

Existenciální hledání smyslu bytí

- a) Jak naplním svoji představu o spokojenosti s vlastním životem?
- b) Jak dosáhnu trvalého sebe-vědomí?
- c) Jak nabudu jistoty o smysluplnosti svého bytí?

Sociálně-antropologické souvislosti

- a) S kým mohu, nebo s kým má pro mne smysl žít?
- b) Čím se mohu pro druhé lidi zviditelnit, jak mne vnímají, budou hodnotit? Jak to na mne působí a jak dosáhnout potřebného posunu?
- c) Co mohu smysluplného udělat pro společnost?

Tyto tři úrovně duševního bytí člověka jsou obsaženy vždy v každé věkové skupině souběžně.

Jelikož se jedná o rozdíly v oblasti: 1. zvědomování sebe sama; 2. nabývání zkušenosti, za 3. způsob seberealizace – určují tyto potom obsahovou náplň lidského bytí v dalších úrovních: **a) prožívání, b) motivaci, c) jednání.**

Základním mottem této práce, povzbuzením a každodenním apelem mohou být dvě ustálená latinská rčení – **vivere tota vita discedum est¹ et vivere est cogitare.²**

¹ Žít znamená celý život se učit.

² Žít znamená přemýšlet.

1 VĚDA Z OBECNĚJŠÍHO POHLEDU

Vědou rozumíme soustavnou, kritickou a logicky uspořádanou činnost směřující k obecnému poznání konkrétní části reality – **všechny vědy původně vznikly z filosofie** – řecky **φιλοσοφία**, z **φιλειν** (*filein*, mít rád či toužit po něčem) a **σοφία** (*sofia*, moudrost) je kontinuální, vědomé, intencionální, racionální a kritické zkoumání skutečnosti, světa a člověka a jeho bytí zde, též všeho, co jej přesahuje, transcenduje. Stádia vývoje každé vědy, každého poznání jsou následující: empirické stádium – hromadění zkušeností, následované deskriptivním stádiem – tzn. kritický popis získaných zkušeností a finálně kauzální (vysvětlující) stádium – porozumění příčinám jevu.

Pokud je stanoveným úkolem uvažovat nad kategoriemi kvalitní – nekvalitní věda, nad diferencí či existencí obou těchto instrumentů lidského konání – je potřeba se opřít o kvalitní definici vědy. Jednou z možností je užít práce Jana Sokola, který v šestém, rozšířeném vydání knihy *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů* definuje vědu mimo jiné takto: „Věda je soustavná, kritická a metodická snaha o pravdivé a obecné poznání v určité vymezené oblasti skutečnosti, je to kultivovaná zvědavost. Věda není o jednotlivém (Aristoteles). Vědy se navzájem liší předmětem nebo metodou. Věda jako jediný celek zůstává nedostižným ideálem, snaha o spolehlivé, nestranné a všeobecné platné poznání a popis skutečnosti je však všem vědám společná“ (Sokol 2010, str. 348). Připusťme tedy, že kategorie nekvalitní věda existuje, poté se však nabízí další otázky po důvodech a souvislostech, za kterých může fungovat. Na ty nám validně může napomoci hledat řešení celá řada vědeckých oborů, pokud budou pracovat kvalitně (sociologie, filosofie, teologie, historie, politologie etc.).

Za filosofii nabízí náhled Max Scheler ve své práci *Můj filosofický pohled na svět*, kde už v roce 1937 píše o „nepochopitelné povrchnosti doby a důležitosti vzdělání pro tvůrčí elity.“ (Scheler 2003, str. 183.).

Stále se ocitáme ve stejném dilematu – kvalita, i.e. opravdovost, lucidita (o-vysvětlení), zodpovědnost – tedy pravdivé, ověřitelné odpovídání na otázky, které jsou nám v rámci i vědeckého činění kladeny versus vše, co lze nazvat ne-kvalitní, quasi, pseudo = chybně. V lidovém podání, pojetí – „nějak to udělejme, snad to projde...“ Vědět, znát tedy znamená jednak plné přesvědčení, důvěru o sdělovaném, prokazovaném a tedy mít potenciál i instrumentaci k přesvědčení sebe sama i okolí

o oprávněnosti. Pokud jsou však řešené vědecké úkoly obecného charakteru, dopadu, působnosti a vlivu a stále platí Baconovo „**scientia est potentia**“, kde potentia neznamena však pouze moc, ale rovněž kapacitu vědění, oporu a sílu ve znalostech. Pak je nanejvýš pravděpodobné, že je pouze jediná věda uznatelná, ta kvalitní. Vědecky pracovat tedy znamená mít zároveň nadhled i vhléd do tématu, užívat kritického myšlení, být s úkolem sepnat a mít plnou důvěru ve smysl zkoumaného, řešeného a zdá se, že je leckdy povinnost obětovat mnohé z ostatních lákavých nabídek života. Platí však stále, že myšlenka je vzácnost a pokud už se dostaví, je třeba o ní pečovat.

V následující citaci je tedy možno nalézt podobnost s náhledem na andragogiku a náhledem na vědu obecně: „**Věda si činí nárok na zájem. Věda jest pro život, jest životu k prospěchu, ačkoli toho mnozí nevědí. Neboť mnozí jsou v zajetí prospěšnosti, třeba, že hledali také poučení. Prospěch, toť obyčejně hlavní pravidlo mnohých a všeovládající zákon jejich bytí.**“ (Van Eysinga 1925, str. 3). Andragogika je ve své podstatě vědou, jejíž náplní je zabezpečit vzdělávajícím se dospělým informace, které jsou užitečné a prospěšné. Vzdělávání dospělého člověka je primárně založeno na aktuálním prospěchu nabývaných znalostí a informací. **Dá se tedy vysoudit, že principy andragogiky jako vědy jsou totožné s pojetím vědy obecně.**

2 APOLOGIE ANDRAGOGIKY JAKO TRANSDICIPLINÁRNÍ VĚDY, GENEZE, SOUČASNOST

Koncepce andragogiky jako transdisciplinární vědy není novým pojmem. Na univerzitním pracovišti v Olomouci Jochmann definuje andragogiku jako kombinaci vzdělávání dospělých, personálního managementu, sociální práce a kulturních věd. Dohromady poukazuje na fakt, že andragogika je ve své podstatě mobilizací lidského kapitálu. (Šimek 2004)

Šimek nadále uvádí tři důvody proč tuto disciplínu nazývat **integrální**:

- 1) Andragogika spojuje aspekty a dopad mnoha vědeckých disciplín na společenský život – v kulturním, ekonomickém a politickém kontextu. Z tohoto důvodu je nutné andragogiku chápat ne jako interdisciplinární nebo multidisciplinární vědu, ale jako vědu transdisciplinární.
- 2) Andragogika zahrnuje veškeré fáze životního cyklu. To, že se ve svém převážném zájmu vztahuje právě na dospělost, neznamená, že se její zájmy výhradně omezují na dospělé představitele.
- 3) Andragogika také zahrnuje zkoumání neustálého vývoje prostředí a změn v sociálním prostředí. Kromě vzdělávání se tak například zabývá sociální intervencí, mediací nebo motivací zaměstnanců. (Šimek 2004)

K prvotní obecné úvaze o celkovém vývoji lidstva, který je zapotřebí vnímat jako pozadí dění a skutečností, do kterých v posledních letech vstupuje svým podílem i andragogika lze velmi úspěšně využít krátkou pasáž z úvodu knihy *Vzestup člověka*, jejímž autorem je Jacob Bronowski (1908–1974), britský matematik a biolog, narozený v Polsku. V úvodu zmíněné práce, první kapitole nazvané *Nižší než andělé* píše toto: „Člověk je zvláštní tvor. Do vínku mu byla dána řada darů, která ho činí jedinečným mezi tvory: na rozdíl od jiných není pouhou součástí krajiny, ale krajinu sám přetváří. **Tělem i duchem je badatelem, zkoumá přírodu.** Tento všudypřítomný tvor žije ve všech světadílech, nikde nenašel připravený domov, ale sám si jej vytvořil“ (Bronowski 1985, str. 9). Dá se konstatovat, že právě pro ono zmíněné „badatelství“ je andragogika vědou, která nová zkoumání, výzvy napomáhá člověku dosáhnout a zvládnout v přiměřené užitečnosti.

Pro ucelenější představu o historicko-politicko-kulturních okolnostech, ve kterých se andragogika jako vědecká disciplína formovala, pro potřebu uvést tento proces do kontextu, a tak zvýraznit důležitost a nezbytnost, je zde nyní uveden krátký, avšak

poměrně významný dějinný part, sestava dat a faktů k uvědomění si významu procesu vzniku andragogického pohlížení na člověka, jeho dějinné potřeby a vřazení do vývojových reálií.

2.1 Kulturně-historicko-politický kontext období cca 1800–1918

Období, které je zde v bodech komentováno, je sice z pohledu vývoje lidstva poměrně krátké, přesto je však naplněno událostmi, které lidstvo ovlivnily natolik, že i dnešní generace mnoho z nich pevně uchovává ve své historické paměti.

Pro připomenutí některé z nich, tyto události však nemají objektivně logickou a konkrétní provázanost.

Snad alespoň poslouží pro úvahy, v jakých historických podmínkách a okolnostech se snahy o posun, vývoj andragogického myšlení odehrávaly.

Pro udržení systému je použit systém posloupnosti jednotlivých dat a událostí, s krátkým okomentováním, vybízejícím k diskusi a zamyšlení.

1781 – vyšla **„Kritika čistého rozumu“ Immanuela Kanta**, tvůrce kritického idealismu

1782 – James Watt a parní stroj

1789, 14. červenec – pád Bastily, francouzská revoluce

1790 – Václav Matěj Kramerius – Česká expedice, první české nakladatelství v Praze

1805 – Trafalgar, Slavkov

1807 – vydání **„Fenomenologie ducha“ Georga Wilhelma Friedricha Hegela**, základ německé idealistické filosofie

1808 – první díl Fausta J. W. Goetha a Osudová (5. symfonie) Ludwiga van Beethovena

1814 – utopický socialista Henri de Saint-Simon vydává spis „Reorganizace evropské společnosti“, společenská přestavba v duchu kréda: „Každý podle svých schopností, každému podle jeho práce...“

1815 – Waterloo

1822 – Charles Fourier – „Teorie světové jednoty“

1825 – Robert Owen – komuna New Harmony v USA, první parní železnice v Anglii

1829 – Honoré de Balzac – „Lidská komedie“

1831 – Alexandr Sergejevič Puškin – „Evžen Oněgin“, 1836 – Máchův „Máj“, Dickensův „Oliwer Twist“ ...

1837–1901 – Viktorie je královnou Velké Británie

1839 – Jan Evangelista Purkyně – buněčné teorie stavby živých těl...

1842 – „Kurz pozitivní filosofie“ **Augusta Comta**, základ pozitivismu

1847 – Marxova práce „Bída filosofie“ jako polemika proti Proudhonově „Filosofii bíd“

Neúrodný rok ve velké části Evropy, drahota, hladové bouře, zostření sociálních rozporů...

V Londýně Svaz spravedlivých mění název na Svaz komunistů pod heslem „Proletáři všech zemí, spojte se...“

1848 – Revoluční rok ve většině evropských zemí. V červnu Praha, Paříž, říjen ve Vídni, Windischgrätz, zrušení poddanství v Rakousku, **nástup císaře Františka Josefa I. (do roku 1916)**

1854 – „Babička“ Boženy Němcové

1859 „O původu druhů přirozeným vývojem“, práce Charlese Darwina, Suezský průplav (Ferdinand Lesseps)

1861 – Americká občanská válka (do roku 1865)

1863 – založení Červeného kříže ve Švýcarsku (prosazovat „humanitní“ principy vedení války)

1866 – „Zločin a trest“ F. M. Dostojevského, „Prodaná nevěsta“ Bedřicha Smetany

1867 – vynález dynamitu Alfrédem Nobelem

1869 – „Vojna a mír“ L. N. Tolstoj, D. I. Mendělejev sestavil (ve snu) periodickou soustavu prvků

1871 – Pařížská komuna (Père-Lachaise...)

1872 – Yellowstonský národní park vyhlášen na základě zákona schváleného americkým Kongresem a podepsaného prezidentem U. S. Grantem. Je prvním a nejstarším národním parkem na světě...kontra – indiánské vyhlazovací války... Bury My Heart at Wounded Knee

1875 – zemřel H. Ch. Andersen

1876 – A. G. Bell – první telefon v Bostonu; 1879 – T. A. Edison – žárovka

1881 – Panamský průplav (opět F. Lesseps)...ukončení až 1914, otevřen 1920

1885 – první automobily spalovacími motory – K. F. Benz a Gottlieb Daimler

1888 – Heinrich Herz – elektromagnetické vlny, 1892 – Edison a bratři Lumiérové – kinematograf

1895 – G. Marconi – bezdrátový telegraf

1896 – první moderní olympijské hry, Athény, francouzský historik Pierre de Coubertin

1897 – nařízení ministerského předsedy Kazimíra Badeniho pro Čechy a Moravu – **rozšíření práv českého jazyka v úřadech, závaznost znalosti češtiny pro všechny úředníky – ztroskotalo na odporu Němců**

1898 – objev polonia v jáchymovském smolinci – M. Curieová-Sklodowski

1904 – I. P. Pavlov – Nobelova cena za práci o podmíněných reflexech

1909 – vraždění Arménů Turky, diaspora, přelet Louise Blériota přes La Manche

1910 – „**O psychoanalýze**“ práce **Sigmund Freuda**, vliv na kulturní i vědecký život

1911 – dobytí jižního pólu Roaldem Amundsenem

1914–1918 – 1. světová válka – Yper, Verdun, Halič, Zborov...

1915 – teorie relativity Alberta Einsteina

Tyto útržkovité historické reflexe snad letmo dokreslí stav dění a myšlení, potřeb a tužeb lidstva v době, kdy se andragogika ustanovovala. Samotný pojem **andragogika** vychází z řeckých výrazů *anér*, *andr- os* – muž; a *agein*; *agó* – vést; doslovný překlad je vedení mužů. Milan Beneš (2008, str. 11) mluví o andragogice jako doprovázení člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa. S pojmem andragogiky přišel poprvé Alexander Kapp ve své práci z roku 1833: *Andragogik: Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik. Leipzig.*

U nás jej do praktického užívání a pochopení náplně uvedl Vladimír Jochmann, který vnímá sice andragogiku jako součást obecné vědy o výchově, přisuzuje jí však zcela oprávněně relativně samostatné postavení. Výchovu chápe zcela v souladu s hlavním inspiračním zdrojem, kterým byl Jan Amos Komenský – jako jednu ze **základních sociální funkcí**. Lze jednoznačně říci, že pojetí andragogiky Vladimíra Jochmanna a jeho pokračovatelů je originální v českém, ale i evropském měřítku.

Vladimír Jochmann již v 60. letech minulého století koncipoval studijní obor andragogika v Olomouci jednak jako nezbytnou a přirozenou propojenost sociologie, lze dovodit i některých odvětví aplikované psychologie a andragogiky jako vědecké disciplíny o výchově a vzdělávání dospělých, ale současně jako vědy, která komplexně zahrnuje péči o dospělého člověka – jako soustavu profesně ucelených aktivit pomáhajících dospělému v jeho profesních, sociálních i interpersonálních pohledech a potřebách, s hlubokým přesahem do kulturního, historického i vědeckého kontextu.

Zaslouženým resultátem tohoto tvůrčího procesu je to, že dnes je katedra andragogiky, sociologie a kulturní antropologie Univerzity Palackého v Olomouci unikátním, špičkovým vzdělávacím a vědeckým pracovištěm, které umožňuje studentům vysoce kvalitní studium andragogiky v transdisciplinárním, tedy širokém pojetí, opsáno slovy Dušana Šimka: „**Učí se (vedený) dospělý je objektem mnoha věd, které se jím zabývají mnohdy s přesvědčivými výsledky. Jenom andragogika to však činí na „plný úvazek“**“ (Bartoňková, Šimek 2002, str. 41).

Činí tak komplexně, pojímá jednotlivé potřeby transdisciplinárně, nadoborově – tedy s potřebným přesahem a prostupem do dalších humanitních vědeckých disciplín, ne pouze v možnostech interdisciplinárního (mezioborového) či multidisciplinárního (sdíleného) modelu. Nepochybně se zde objevuje důležitost dalších termínů a jejich následné uchopení a užívání, příkladem je **eklecticismus** (z řeckého *ek-lectos*, vybraný), jako původně filosofický pojem pro způsob práce, který čerpá z cizích, jiných vzorů a metod, informací a náhledů a mísí je dohromady. **Eklektik** je pak člověk, který si z rozmanitých systémů nebo stylů vybírá směrodatná, ověřená stanoviska a závěry, jež dále rozvádí a dále z nich vyvozuje. Je tedy možno usoudit, že tento styl práce má v transdisciplinární andragogice své opodstatnění. V trochu zjednodušené podobě lze tento přístup definovat následovně – **je dobré být poučený eklektik, jako švec vybrat vhodný nástroj a šít, tedy – intervenovat.**

Podstatou však zůstává, aby si jednotlivé instrumenty vzájemně neodporovaly. Dalším možným přístupem je náhled **syntetický**, pokoušející se o skloubení, spojení jednotlivých metod v určitý nový celek. Zcela jednoznačně je potřeba uvést přístup **integrativní**, jehož principem je snaha spojit jednotlivosti, elementy do celku kvalitativně vyššího řádu – zdařilým výsledkem tohoto procesu může být v našem nahlížení **integrální andragogika**. V každodennosti se eklektický, syntetický a integrální přístup vzájemně ovlivňují.

Lze tedy vyvodit, že andragogika se profiluje na humanitní vědu až tehdy, je-li její obor určitým způsobem sdělován, interpretován a sdílen. Tato interpretace vyžaduje, aby v centru všech poznávacích, vzdělávacích procesů existovala entita, bytost, bez jejíž re-prezentace, posunu by nic, co se odehrává ve společnosti, v bytí a řeči, která je základním stavebním prvkem sociální reality, neplnilo **základní povinnost – smysl**.

Dá se předpokládat, že andragogika jako věda transdisciplinární, aplikovaná zmnožuje, precizuje a transformuje aktuální poznatky dalších vědeckých odvětví a její

specifikace slouží rovněž praktickému užití, korespondujícího se společenskou poptávkou a potřebami těch, kdo do procesů edukace v dospělém věku vstupují.

Andragogika ve srovnání s jinými vědeckými humanitními obory má v nabídce **formaci smyslem** – **logos, λόγος**, filosofického a teologického pojmu původem z řečtiny, znamenající *slovo, řeč, rozum*, ale zejména **mysl** v té nejjobecnější poloze. Pojem **mysl** je tedy od andragogiky neoddělitelný a opírá se o něj celá teorie i praxe, co však pro nás v reálné každodennosti znamená? S trochou nadsázky lze říct, že téměř všichni o něm mluví, málokdo však ví, co to smysl v samotné podstatě je. V lidovém pojetí, náhledech, moudrosti se dá otázka po smyslu opsat jako tázání se typu: Má to cenu, abych se kvůli tomu namáhal, něčeho se zdržel, něco obětoval? Proč to já dělám, ty to děláš? K čemu to je, bylo, bude dobré? Jaký je hnací moment mobilizace, motivace? S tím souvisí i andragogický pohled na člověka, tedy vždy ve všech čtyřech dimenzích (bio-psycho-socio-spirituální), jako na celek, onu *jednotu v rozmanitosti, existenci*. Existence (z latinského slova *existentia*, *ex-sistere* resp. *ek-sistó* – spočívat vně, vyskytovat se, vystupovat ...) je ontologický pojem, který popisuje, že něco skutečně je ve fyzickém světě. Pojem lze do češtiny přeložit též jako *výskyt, vnější projev*, schopnost pohlédnout na sebe sama z vnějšku. Často se však slova existence užívá jen jako synonyma pojmu bytí. Též lze vnímat jako bytí zde, lidskou existenci, podle Martina Heideggera – *Dasein*.

Tím se naplňuje pojetí každého člověka z pohledu andragogiky jako entity. Jedinec je tedy unitární ve smyslu pojetí člověka jako individuální, nedělitelné bytosti, zcela absolutního unikátu. Jako toto novum je každý jedinec komplexem, jednotou, bio-psycho-spirituálně sociální osobností, tedy **in-dividuem** ve smyslu ne-dělitelnosti. Již toto samotné konstatování vystavuje oprávnění k náhledu, že andragogika je vědou, zacílenou na komplexní pojetí osobnosti dospělého člověka, na jeho kontinuální animaci, humanizaci. Tedy základním instrumentálním vybavením a nezbytnou kompetencí v andragogickém konání je transdisciplinarita, inspirace a vhled, přesah a reflexe do dalších humanitních vědeckých oborů. **Apelem je Aristotelovo sdělení o jednotě v jednotlivostech.**

3 ANDRAGOGICKÉ INSPIRACE V JINÝCH HUMANITNÍCH VĚDÁCH

Úvodem je povinno sdělit, že inspirační zdroje pro jejich nezměrnou myšlenkovou bohatost a hloubku s ohledem na omezený prostor, jednotlivé osobnosti a jejich díla nejsou jednak řazeny zcela chronologicky či encyklopedicky a rovněž jim není vyhrazen stejný záběr, zaujetí. U některých osobností je zaznamenána a nabídnuta mnohdy jen krátká pasáž, myšlenka, podstatné sdělení, pokud má tendenci vztahu k andragogice. Dalším autorům je přiřazeno více prostoru, jejich práce jsou rozpracovány se snahou ozřejmit a definovat andragogické podněty a přesahy. Záměrem následujících pasáží je iniciovat, případně upevnit zájem o zmiňované autory či díla, vyvolat těsnější vztah ke krédu: „*Qui bene legit, multa mala tegit*“.³

Jelikož se většina úvah bude vztahovat k našemu, tedy evropskému životnímu prostoru, je nyní záhodno se pokusit v krátkosti o deskripci toho, co je vlastně Evropa, jaká je její historická, geografická, kulturní a tím i vzdělanostní utvářenost. Kde její hranice začínají a končí, jaký je převažující způsob pojmání světa, hodnot. Je Evropa více geografický či kulturně-dějinný fenomén? Jelikož navozené téma široce převyšuje možnosti a hlavně záměr našich úvah, je zde možno se obrátit na nejvýše povolného, Hérodota (cca 484–425 př. Kristem), který jako první znal a užíval pojem Evropa jako geografický pojem. Hérodotos Evropu zmiňuje takto: „Na Asii totiž a na barbarské národy, které ji obývají, si činí nárok Peršané, kdežto Evropu a území řecká považují za cizinu“ (Ratzinger 2005, str. 9). Hranice Evropy nejsou sice uváděny, ale je zřejmé, že země, které tvoří jádro dnešní Evropy, kam patří i naše republika, ležely pravděpodobně mimo znalostní dosah, zorné pole tohoto starověkého historika. Dá se usuzovat, že až vytvořením helénských státních útvarů a římské říše vznikl geografický útvar, světadíl, základ budoucí Evropy, jak jí vnímáme dnes. Existoval však v jiných hranicích. Byly to země kolem Středozevního moře, kde vznikala kultura a duševní bohatství, ze kterého dodnes vystavujeme současnost. Jenom heslovitě další posuny: rozpad a rozdělení římské říše, vznik a rozvoj křesťanství, postup islámu, rozdělení Evropy na Asii, Afriku, Evropu, příchod a formace nových národů a státních útvarů (Galie, Germánie,

³ Kdo dobře čte, mnohému zlu zabrání.

Británie...), které dnes tvoří základ Evropy a velmi často vytyčují i kulturní a vzdělanostní rámec západní civilizace.

Tato úvaha nás přivádí k dalším úsudkům – současná Evropa má i pevný druhý historický fundament, ten východní, Byzanc. Evropa má kromě rozdílů i sjednocující prvky – jedním z nich je křesťanství, společné chápání základů práva, etiky, morálních hodnot, vědeckých poznatků etc. Dá se tedy konstatovat, že přes naše občasné přirozené inklinace k jiným duchovním a hodnotovým proudům nás bytostně formují naše židovsko – křesťanské kořeny, kodifikované odkazem Bible. Pokud hovoříme o odkazu křesťanské církve pak lze konstatovat, že jedním z výrazných a občas opomenutých průběžných nositelů kulturní kontinuity, plynulosti a uchování, posunu vědomostí, držitelů mravních hodnot a pevných opěrných bodů člověka byly a jsou mnišské řády. V další kapitole bude jim a některým dalším významným církevním osobnostem, které měly vliv na utváření vzdělanosti a kde se dají vysledovat přesahy do andragogiky, věnována pozornost.

Závěrem krátké úvahy o evropských dějinách citace z knihy Josepha Ratzingera (emeritního papeže Benedikta XVI.) s příhodným názvem *Evropa*.

„Na Západě existuje jakási podivná nenávisť k sobě samému, která může být považována za cosi chorobného. Západ se chvályhodně snaží plně se otevřít chápání cizích hodnot, ale nemiluje sám sebe. Ze svých vlastních dějin vidí teď jen to, co je zavrženíhodné a destruktivní a není už schopný vnímat to, co je veliké a čisté. Chce-li Evropa přežít, potřebuje nově přijmout samu sebe, ovšem kriticky a pokorně... Jestliže toto neděláme, pak nejen zapíráme totožnost Evropy, ale ani nedostojíme službě, na kterou mají druzí právo. Pro kultury světa je absolutní profánnost, jaká se vyvinula na Západě, něco hluboce cizího. Jsou přesvědčeny, že svět bez Boha nemá budoucnost. Proto nás právě mnohokulturnost vyzývá, abychom se vrátili do sebe.“ (Ratzinger 2005, str. 27–28).

Vyvozené resumé je tedy následující – dá se vysoudit, že Evropa je jako zeměpisný pojem zcela druhořadý, jelikož je zřejmé že se nedá historicky ustáleně definovat, ukotvit geografickými termíny, liniemi, hranicemi. **Pro náš záměr, andragogický pohled, je tedy rozhodné, že Evropa je pojem kulturní a historický. Na tomto kulturně-historickém myšlenkovém pozadí se tedy i v dnešní době aktuálně odvíjí naše hodnotové pojmání vzdělanosti, tedy i formace v dospělosti.**

3.1 Inspirace v teologii a filosofii

Pak tedy úvodem uijíme vyjádření, úsloví z knihy *Jak je třeba léčit lidské duše Industriae ad curandos animae morbos*, jehož autorem je italský generál jezuitského řádu Claudio Acquaviva (1543–1615)

„Fortiter in re, suaviter in modo“⁴, což je možno i dnes považovat za aktuální andragogické pravidlo. (Acquaviva 1600, §2, 4).

3.1.1 Bible

V rámci andragogického pojetí Bible, Desatera, Nového zákona, Ježíšových učedníků, apoštolů (dospělých), lze s nadhledem říci, že šlo o andragogickou formaci, pro kterou byli vybráni i takoví, kteří by z dnešního pohledu *neměli všechny předpoklady, aby se vzdělávali a poté vyučovali, spíše naopak*. Rybáři bez vzdělání, mnozí s nepevným charakterem (Petr – zradil třikrát a přesto to byl on, na němž je křesťanství vystavěno), kteří poté šířili – vyučovali Kristovy myšlenky po celém světě. Principem se zdá být Matoušovo Zlaté pravidlo: **„Jak byste chtěli, aby jednou lidé jednali s vámi, jednejte s nimi. V tom je celý Zákon a prorocství.“** (Bible, Matouš 7:12).

V Novém zákoně je Kristus tak často zván učitelem, a to zjevně dospělých, že lze bez nadsázky hovořit o andragogickém Mistru.

3.1.2 Sokrates (470–399 př. n. l.)

Řecký filosof narozený v Athénách. Vzdělával se v literatuře, hudbě a gymnastice, ale osvojil si i rétoriku. Chodil bos a na první pohled nevypadal jako filosof. Namísto uvažování o původu světa, podstatě hmoty, astronomii a geometrii, rozmlouval spíš s obyčejnými lidmi a uvažoval nad etickými věcmi, které dosud antičtí filosofové opomíjeli. **Jeho příklon k člověku a etice vyvolával základní otázku, co je to dobro, jak ho může člověk poznat a jak podle něho může žít?** Sokratův zájem se soustředil na záležitosti člověka a společnosti, jeho běžných potřeb i v oblasti myšlení a etiky a dá se tedy s trochou nadsázky konstatovat, že snesl filosofii z výšin teorie a výlučnosti na zem, k praktickému užití. (O'Donnel 2004).

Sofisté přišli s myšlenkou, že každý člověk si určuje etické normy sám. Sokrates naproti tomu stanoví dobro jako absolutní princip, nadřazený světu, člověku i bohům.

⁴ Neústupně, rázně ve věci samé, vlídně ve formě a způsobu podání.

Základní učební Sokratovou metodou byl *dialog*. Při něm kladl druhým vhodné zvolené otázky, kterými jim napomáhal při zrození myšlenek a učení moudrosti. Tím k sobě přitahoval i mladé lidi, a přestože po sobě nezanechal žádné písemné spisy, o jeho způsobu myšlení pojednávají jeho následovníci, zejména jeho žák Platón. (O'Donnel 2004).

Nejdůležitějším příspěvkem k myšlení, vzdělávání, tedy i užívání v andragogické praxi a myšlení je Sókratova dialogická metoda tázání – maieutika. Principiálně jde o negativní metodu vylučování, selekce předpokladů, kdy ty lepší, pravdivější jsou zastávány a horší vylučovány, pokud vedou ke sporu. Postupně se dospívá k obhajitelným a přijatelným názorům člověka na danou otázku, která je povětšinou etického zacílení. Pojmenování *maieutická metoda* či *maieutika* pochází ze samotné metody, která *přivádí na svět*, rodí názory tázaného, kterým pak sám lépe porozumí a je ochoten je vnitřně přijímat, ztotožnit se s nimi. Řecké slovo **μαιεύτρια** znamená porodní bába, což bylo povolání Sokratovy matka Fainarety. (Haškovec, Müller 2003).

Filosof Jan Patočka zastává názor, že Sokrates je pouze fiktivní postavou, kterou vynalezl Platón a zpopularizoval Xenofón s Aristofanem, kteří do postavy promítali své názory, které by společnost nemohla přijmout jako názory jejich. (Patočka 1991)

Tento náhled se však neseťkává u dalších historiků a filosofů se souhlasem.

Pro vnitřní hlas, který ho varoval, co je či není správné a obhajitelné, tedy jakýsi ekvivalent svědomí, užíval Sókratés pojem daimonion, který: „dovědčuje Sokratovi, že je zcela u sebe, zcela dotvořen a hotov...“ (Patočka 1991, str. 147).

Jako mluvčí athénské aristokracie byl po svržení vlády oligarchie neprávem postaven před soud za údajnou bezbožnost. Dokázal se skvěle obhájit, ale přesto byl odsouzen k trestu smrti a musel vypít pohár bolehlavu. Stal se symbolem moudrého, bezúhonného filosofa, který díky své mučednické smrti nebyl zapomenut ani ve středověku.

V andragogickém pojmání dospělého člověka je zde tedy otázka základní, individualistická, konceptuální, primárně antropologická, která je u Sokratových sporů se sofisty definována nejsilněji výrokiem, který pronesl a definoval Protagoras a jenž známe jako *homo mensura*. „Všech věcí měrou jest člověk, jsoucích, že jsou, nejsoucích, že nejsou.“ (Patočka 1991, str. 36). Je to ten základní moment, se kterým je v andragogice nutno pracovat s osobní mírou vnitřního souhlasu či dilematu.

Jedna z dalších aktuálních otázek, kterou nám Sokrates zanechal k úvaze, je placené vzdělávání, to, co vyčítal sofistům, že si za výuku nechávají platit, je dnes aktuálním tématem – kvalita určité části soukromého vysokoškolského sektoru, kvalita vzdělávání, jejich myšlenkový záměr a záběr, etické a odborné zdůvodnění vzniku těchto institucí, navyšující se rozsah, počet ve vazbě na *kredencialismus* (*credentialism*), jak jej definoval Randall Collins v roce 1979 ve své práci *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*.

Přes zdánlivý anachronismus se nyní bude tato práce věnovat nalézáním více či méně zřetelných souvislostí andragogiky a filosofie u dalších autorů, časová prodleva není zcela podstatná, neustále jde o proces bytí člověka, jeho formování a informování.

Dokladem toho je následující autor se sdělením o vývoji myšlení ve světě v období 800–200 př. n. l., kterou Jaspers pojmenoval *Osa světových dějin*. „Osu světových dějin, pokud něco takového existuje, bychom mohli nalézt jen pro profánní dějiny, a to empiricky jako nějaký fakt, který jako takový může platit pro všechny lidi, i pro křesťany. Tato skutečnost by musela být přesvědčivá pro Západ i Asii a pro všechny lidi bez měřítka stanovujícího obsah víry. Pro všechny národy by tu byl společný rámec dějinného sebe porozumění. Zdá se, že tato osa dějin světa pak spadá do duchovního procesu uskutečňujícího se v období mezi lety 800–200 př. Kr. Vznikl člověk, s nímž dodnes žijeme. Tato doba budiž krátce nazvána dobou *osovou*.“

Do této doby se stěsnaly mimořádné události. V Číně žil Konfucius a Lao-c‘, vznikly všechny směry čínské filosofie, své myšlení utvářeli Mo-ti, Čuang-c‘, Lie-c‘ a bezpočet dalších; v Indii vznikly Upanišady, žil Buddha, a podobně jako v Číně se rozvinuly všechny možnosti filosofie až po skepsi a materialismus, sofistiku a nihilismus; v Íránu hlásal Zarathustra náročný obraz světa o boji mezi dobrem a zlem; v Palestině se objevili proroci od Eljáše přes Izajáše a Jeremjáše až k Deuteroizajášovi; v Řecku žil Homér, filosofové Parmenidés, Hérakleitos, Platón, tragikové, Thúkydídés a Archimedés. Vše, co je těmito jmény jen naznačeno, vzniklo během těchto několika staletí přibližně současně v Číně, Indii a na Západě, aniž by tyto osobnosti o sobě vzájemně věděly.“ (Jaspers 1996, str. 69).

3.1.3 Justin, mučedník či martyr, patron filosofů (cca 100–165)

Jelikož v dalším pojednání bude uvažováno o filosofii, nabízí se zde možnost připomenout postavu, která na počátku tisíciletí znamenala přechod mezi antickou filosofií a křesťanským vnímáním světa a jenž je dokonce uznáván za patrona filosofů. „**Sókratés patří nám, křesťanům**, prohlašuje mučedník Justin, poněvadž měl částečné poznání Krista díky **úsilí rozumu, jehož původ je ve věčném Slově**“ (Patočka 1991, str. 18).

Svatý Justin, martyr, byl řecký křesťanský theolog a filosof, jeden z církevních Otců, je svatým katolické církve. Justin ve Flavii Neapolské v Palestině. Jeho otec Priscus byl římským pohanem. Justin se přestěhoval do Efesu, kde se postupně zabýval význačnými řeckými filosofickými směry (stoicismus, aristotelismus, pythagorismus a konečně platonismus, u kterého několik let setrval). Po setkání s neznámým starcem na břehu moře, který prostými argumenty podkopával Justinovo přesvědčení o správnosti platonismu a obrátil jej na víru, konvertoval Justin ke křesťanství; křest přijal mezi léty 130–137). Poté se věnoval obraně a šíření křesťanské nauky mezi vzdělanými Řeky a Římany. Odešel do Říma, kde přednášel nauku, kterou považoval za pravou filosofii, a (zejména od roku 150) napsal několik filosofických spisů na obhajobu křesťanské nauky. (Pospíšil 2010).

Jeho dílo se skládá z převážně apologetických spisů, ten hlavní je *Dialog s Židem Tryfónem* – vypráví o jeho životě a obrácení ke křesťanství. Apologie znamená řecky obrana, zde konkrétně obrana víry; proto se církevní Otcové zejména ve 2. století, kteří takové obrany psali, nazývají apologety. Jejich hlavním rysem je, že se snaží komunikovat s nekřesťanským světem **argumenty akceptovatelnými i nekřesťany (tzn. nepřesvědčují pouze zjeveným Písmem, ale také filosofickými argumenty)**. Známa a zajímavá je Justinova úvaha nad **logos spermatikos**. Zjednodušeně ji můžeme reprodukovat následovně – již ve starých filosofických systémech (platónismus, stoa) a náboženstvích (judaismus) můžeme spatřit **semínka (řec. spearmat) Božího Slova**. Ježíš Kristus však představuje vtělené Slovo (*logos*), a proto má křesťanství pravdu plnou, zatímco dřívější nauky mají z pravdy jen zlomky. Tato starobylá úvaha otevírá **prostor pro mezináboženský dialog**. Přesto, že byl zastáncem mezináboženského a filosofického dialogu, podivným řízením osudu zemřel Justin mučednickou smrtí za vlády **filosofa Marca Aurelia**. Byl udán **filosofem Crescentiem** za hlásání křesťanské nauky, zajat a předveden před římského prefekta Junia Rustica. Z výslechu jsou zachována akta, v nichž je uvedeno Justinovo vyjádření o pokusu studovat všechny

možné dostupné filosofie se závěrem, že jediné křesťanská je ta pravá. S dalšími odsouzenými byl zbičován a potom s'at. (Pospíšil 2010).

Do kontextu našich úvah o vlivu teologie na andragogiku odkaz sv. Justina vstupuje poměrně rázně tím, že byl v době velkého myšlenkového kvasu zastáncem nejen myšlenkových, filosofických, ale dokonce mezináboženských, tedy z dnešního nazírání se dá usoudit mezikulturních dialogů. Dnes již snad není za své tvrzení potřeba platit nejvyšší cenu, přesto je Justinův odkaz ve vztahu k andragogice pobídnutím k pevnému podržení svého přesvědčení, jakémusi upevnění v to, co po staletích odkazuje další filosofický velikán existence **Søren Aabye Kierkegaard – abychom se nenechali nikdy odradit od chtění být sami sebou** (Kierkegaard 1996).

To je vpravdě andragogické, dospělé, zodpovědné pojetí našeho bytí.

3.1.4 Sophronius Eusebius Hieronymus – Sv. Jeroným (347–420)

„Věda nadýmá“. Tímto citátem (Bible: 1. Kor. 8,1.) je znám jeden z otců patristiky. Jeroným je znám především jako autor *Vulgaty*, překladu bible do mluvené latiny. *Vulgata* byla zásadní korekturou starších latinských překladů a dodnes je považován za nejvýznamnější biblický překlad. *Starý zákon* překládal Jeroným přímo z hebrejštiny. Jeroným velmi předvídavě popisuje a ustaluje postavení a náplň vědy jako specifického druhu lidského činění. Dokládá i praktický návod, prostředek, když hovoří o povinnosti pilně studovat – **vědecká disciplína vyžaduje disciplínu.**

To je pro andragogiku jako vědeckou disciplínu velmi podstatné sdělení.

3.1.5 Aurelius Augustinus (354–430)

Byl největším z církevních Otců, jedním z prvních, kdo spojili antickou filosofii a křesťanství. Narodil se v severoafrickém Thagastu a posléze začal studovat v Kartágu. Zpočátku nevypadal, že by se měl stát jedním z duchovních otců křesťanství. Zanedbával učení, čas trávil u vína s přáteli, později se přestěhoval do Milána, kde se stal učitelem rétoriky.

Jeho obrat nastal po přečtení Pavlova listu *Římanům*, kdy si uvědomil zvrácenost svého dosavadního života. Obrací se k duchovnímu životu a posléze se nechává pokřtít. Odešel zpět do Afriky, kde nastupuje církevní dráhu jako biskup ve městě Hippo. Zde vypracoval do ucelené filosofické formy teorii o prvotním hříchu Adama a Evy, který je

dědičný a lidé jsou zkaženi, protože tento hřích v sobě nosí. Jen Boží milost může některé lidi zachránit.

Ve své nejvýznamnější knize *O obci boží* se věnuje teorii dějin. Hybné síly historie jsou podle něj vůlí Boží, které bojuje se zlem. Dějiny podle Augustina začaly pádem zlých andělů, pokračovaly příchodem Krista a skončí Posledním soudem. Vítězné síly dobra pak spočinou v Božím království.

Když Augustin umíral, vtrhl do severní Afriky germánský kmen Vandalů. Antická doba tím skončila, ale křesťanství zůstalo Augustinem ovlivněno dodnes. (Haškovec, Müller 2003).

Miluj vědu, avšak více ctnost... připomenutí – když si lidé za života svatého Augustina stěžovali, že je zlá doba, odpovídal jim dotazem – jaká doba? Ta doba jsme my, lidé. Tak je tomu i dnes, a pokud k jednomu nádhernému slovu - edukace přidáme další, neméně podstatné – **ethos**.

Tolle, Lege – vezmi a čti, to je výzva pro každého, kdo se rozhodl vzdělávat se, v jakémkoli věku a okolnostech. **Pokud je tento apel doplněn do úrovně „tolle, lege et quaere et invenies“, tedy vezmi, čti, hledej a nalezněš, jedná se vpravdě o nadčasovou andragogickou pobídku.**

Zde lze nalézt odkazy aktuální k dnešnímu pojetí vzdělávání v dospělosti, že vědění se sice povznášející, přesto je to nejpodstatnější v uchování si vlastní sebeúcty. Omlouvat své prohřešky vůči etice, mravnostmi „dobou, tím, že se tak chovají mnozí kolem“, není omluvitelné. **Pokud je tedy andragogika celoživotním formováním, je zapotřebí tento apel vnímat velmi poctivě.**

3.1.6 Beda Venerabilis, též Beda Ctihodný (672–735)

Tento vzdělanec, historik a benediktýnský mnich, který byl jako jediný Brit uznán svatým, je autorem přelomového historického díla *Historia ecclesiastica gentis Anglorum* (Církevní dějiny národa Anglů), pro které byl pojmenován „Otcem anglické historie“. Je rovněž jediným uznaným učitelem církve (*doctor ecclesiae*), který se narodil na území dnešní Velké Británie. Jeho práce je velmi obsažná, rozdělená do pěti knih a postihuje církevní, ale rovněž politickou historii Anglie již od doby Cézara.

Jeho zásluhy o systematické zpracování této části anglické historie, jsou zjevně neoddiskutovatelné, zde je však uveden hlavně pro své celoživotní krédo, které je plně v andragogickém pojetí: **„Bud' učití se, nebo jiné učití, nebo psátí“**. (Schikora 1947, str. 368).

3.1.7 Rozvoj univerzitního vzdělání v Evropě ve 13. století

Zdánlivě nekontinuální překročení z antiky, starověku, scholastického pojmání do třináctého století lze snad opodstatnit určitou historickou výlučností tohoto období ve vztahu k vývoji a strukturování vzdělanosti v Evropě.

Jak již bylo zmíněno, vliv na vzdělanost je ve 13. století v přímé souvislosti se vznikem a rozvojem mnišských řádů a klášterů. Nastává nebývalý nárůst vzdělanosti, kultury, vědění, Evropa se formuje vlivem růstu významu středověkých měst, jejich ekonomického potenciálu. Z domén vzdělanosti – klášterů – se intelektuální a kulturní zázemí transformuje do měst a co je fenomén nejpodstatnější – ustanovují se zde univerzity. Na univerzitách je myšlenkově zřetelná zaujatost filosofickým odkazem Aristotelových, která určuje hlavní myšlenkový proud. Přes určitá omezení a redukce jeho díla pro některé ideové střety s augustiníánským pojetím středověké, tedy scholastické filosofie a teologie. Tato tenze se však ve svém důsledku stává hybatelem myšlenkového rozkvětu a bohatosti pojmání světa.

Ve třináctém století to byly dva významné mnišské řády, které pod duchovním vedením svých zakladatelů a v pozdější době dalších členů řádů určovaly vývoj myšlení v Evropě. Oba tyto řády si vybraly za oblast svého působení právě městské prostředí.

Františkáni, vedeni svým zakladatelem **sv. Františkem z Assisi** (1181–1226), známí jako menší bratři, a dominikáni, které založil **sv. Dominik Guzmán** (1170–1221) a jsou známi pod pojmenováním bratři kazatelé. Hovoří se o tom, že ve své době si tyto dvě osobnosti rozdělily svět.

Oba řády vysílaly své zástupce na university, přes počáteční odpor světských mistrů sem vnášejí svou typickou řádovou spiritualitu. Vzájemné soupeření obou řádů, hledání teologicko-filosofických stanovisek a řešení podstatných otázek se zasloužilo o pozdější vznik novověké filosofie, která na scholastiku navazuje.

Hlavními centry intelektuálního dění byly ve 13. století univerzity v Paříži a Oxfordu, každá si podržela svá specifika. Snad jen pro připomenutí dvě jména dominikánských vzdělavců, kteří na univerzitě v Paříži působili – sv. Albert Veliký a jeho žák sv. Tomáš Akvinský. Z řádu menších bratří to byl právě již citovaný sv. Bonaventura. Z hlediska katolické církve má mnoho těchto myslitelů udělen titul Učitel církve (latinsky *doctor ecclesiae*), kdy mezi podmínky přiznání tohoto titulu patří například *eminens doctrina* – znamenité učení, či *orthodoxa doctrina* – pravověrnost, ovšem ne neomylnost.

Kupříkladu sv. Albert Veliký byl a je pro svoji všestrannost nazýván *Doctor universalis*. Patří mezi učitele církve a je patronem vědců a studentů přírodních věd, sv. Tomáš Akvinský je nazýván přízviskem *Doctor angelicus* (*Andělský učitel*) a je patronem studentů a teologů. Jeden z nevytlačnějších rétorů této doby, sv. Antonín z Padovy, františkán, na jehož kázání se scházelo až třicet tisíc posluchačů, je nazýván *Doctor Evangelicus*. (Čermák, Čermáková 2005, str. 115).

3.1.8 Tomáš Akvinský (1225–1274)

Byl nejvýznamnější středověký křesťanský myslitel – žák Alberta Velikého, pocházel ze vznešeného italského rodu a jako nejmladší syn byl určen k duchovní službě. Za jeho neoslnivým zjevem a nemluvností se skrývala inteligence a intenzivní duševní práce. Vstoupil do nového řádu dominikánů, jelikož mu byl asketický způsob života bližší než bohatství. Po cestách Evropu musel chodit pěšky a mnohdy neměl ani papír k psaní knih. (O'Donnel 2004).

K jeho nejvýznamnějším dílům patří *Suma teologie* a *Suma proti pohanům*, ve kterých byl v přímém střetu s Aristotelem. Do západního křesťanského světa se totiž přes Araby dostávaly jeho myšlenky a církev, podle které bylo možno pravdu a moudrost nalézt pouze v Písmu svatém, nahlížela na filosofii jako na pohanský vynález.

Aristotela do křesťanského systému myšlení nebylo možné vměstnat, stejně jako ho popřít. To se podařilo až Akvinskému, který tvrdil, že mezi hmotným světem rozumu a duchovním světem Boha neexistuje rozpor. **Rozum a víra jsou v harmonii a filosofie je podle něj pokračováním teologie.**

Akvinský chtěl nalézt soulad mezi filosofií a náboženstvím a obnovit jistotu, že svět je uspořádán logicky a rozumně. Plného uznání však dosáhl až po své smrti a jeho učení, tomismus, se dodnes přednáší na teologických školách.

Dovršil úsilí scholastiky o racionální osvojení víry prostřednictvím přijetí Aristotelovy filosofie. Filosofie zkoumající svět má sloužit víře; mezi věděním a vírou není rozpor; poznání víry se proto může rozvíjet v souvislosti s přirozeným poznáním. Podává například pět důkazů Boží existence, vycházejících z Aristotelova učení, pomocí racionálního poznání (Akvinský 1887).

Příklad, jak se dá podstata andragogických metod nalézt v pasáži: **Zlaté rady andělského doktora, jednoho z největších filosofů a teologů, zde se jeví, že i zřejmě andragogů v dějinách církve, které zůstávají platné i v naší době.**

Svatý Tomáš Akvinský, v roce 1270, píše jednomu studentovi:

„Můj drahý Jene,

Ptal ses mě, jak nashromáždít bohatou zásobu vědění. Tady jsou mé rady.

1. Nenoř se ihned do oceánu vědomostí, nýbrž přibližuj se k němu po menších říčkách. Je moudré postupovat od snadnějšího k obtížnějšímu. To je má rada a uděláš dobře, budeš-li se jí řídit.

2. Hovoř a zapojuj se do disputace až po zralé úvaze.

3. Vysoce si ceň čistého svědomí.

4. Nikdy nezanedbávej modlitbu.

5. Chceš-li čerpat z Božího „vinného sklepa“, musíš rád pobývat sám ve své cele.

6. Na každého se tvař vlídně.

7. Nestarej se o záležitosti, do nichž ti nic není.

8. Nechovej se ke každému příliš důvěrně, neboť to plodí jen pohrdání a stává se záminkou pro zanedbávání skutečné práce.

9. Neskákej lidem do řeči a neplet' se do jejich konání.

10. Nemrhej časem na nesmyslné rozhovory.

11. Kráčeť ve stopách dobrých a svatých lidí.

12. Nevšímej si charakteru přednášejícího, ale zapamatuj si vše užitečné, co říká.

13. Snaž se důkladně pochopit vše, co čteš a slyšíš.

14. Budeš-li mít o některých věcech pochybnosti, hledej o nich další údaje.

15. Snaž se nashromáždít co nejvíce poznatků v malé „knihovně“ své mysli. Musí být tak plná, jak jen to jde.

16. Nezapomínej se záležitostmi, o kterých nemáš pravomoc rozhodovat.

Budeš-li toto vše konat, pak budeš zdravou ratolestí a poneseš hojné plody na vinici Pána zástupů po všechny dny svého života. Budeš-li se mými radami do písmene řídit, dosáhneš svého vytouženého cíle.

Sbohem,

Tomáš Akvinský“ (Cumming 2001, str. 47–48).

V tomto kompilátu rad a ponaučení se dají nalézt mnohá současná **pravidla andragogicky kompetenční, náhledy ze sociální psychologie a komunikace, motivace etc.**

Dokladem této úvahy může být i Akvinského tvrzení, které uvedl ve svém díle *Summa Theologica*: „*Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu*“. Nic není

v rozumu, co by dříve nebylo ve smyslech. S tím to pravidlem v pozdější době pracoval na počátku osvícenství i anglický filosof, empirik John Locke (1632–1704), autor mimo jiného i v dnešní době tématem tak andragogicky aktuálního díla *Dopis o toleranci*.

V andragogickém pohledu hovoříme a uvažujeme o paradoxech vzdělávání. Příkladem je definování tohoto problému Peterem Jarvisem, který hovoří o tom, že to, co se člověk dnes naučí, se brzy stává neužitečným a přesto či právě proto je potřebí se stále učit (Jarvis 2004). U Tomáše Akvinského se dá v tomto paradoxu vysledovat maxima vice versa, Akvinský, který za svůj život napsal více než dva miliony slov, měl vidění a ve srovnání s tím, co zřel, už nepovažoval za nutné napsat či studovat vůbec nic.

Ještě jeden krátký, avšak nadčasový odkaz Akvinský zanechal ve zdánlivě krátkém sdělení – „Timeo hominem unius libri, bojím se člověka, který přečetl jednu knihu“. Lze v tomto konstatování spatřit pobídku stálé (andragogické) povinnosti se vzdělávat? Dá se vysoudit, že ano.

3.1.9 Bonaventura z Bagnoreia (1217–1274)

Vlastním jménem Jan Fidanza. Bonaventurovo jméno vzniklo tak, že když byl jako dítě těžce nemocný, přinesla jej matka k sv. Františkovi z Assisi, aby mu požehnal. Později, když se opravdu uzdravil, přivedla svého syna znovu, aby poděkovala Františkovi za uzdravení. Ten údajně zvolal nahlas: „Buona ventura“ (jaká to šťastná událost) a od té doby se chlapci jinak neřeklo. Bonaventura studoval v Paříži a vstoupil do františkánského řádu.

Jeho slova dokladují náhled a vnímání potřeby a důvodu při vzdělávání v té době z díla *Unus est magister vester, Christus*⁵:

„Domýšlivost, nesoulad myšlenek a rezignace na nalezení pravdy jsou tedy tři věci, které nám znemožňují dospět k poznání pravdy. Proto se Kristus staví proti nim a praví: *Váš učitel je jeden, Kristus*. Říká, že Kristus je učitel, abychom v našem vědění nebyli domýšliví, že je jeden, abychom byli ve smýšlení zajedno, že je váš, abychom nezoufali, protože je ochoten nám pomáhat. On nás totiž učit chce, umí a může a to tak, že pošle Ducha, o kterém říká Jan: Jakmile přijde on, Duch pravdy, uvede nás do veškeré pravdy (J 16,13)“ (Bonaventura 2003, str. 145).

⁵ *Váš učitel je jeden, Kristus*.

Není snad daleko od pravdy tvrzení, že uvedené důvody, i.e. – domýšlivost, nesoulad myšlenek a rezignace na nalezení pravdy jsou stálým nebezpečím i dnes, v andragogickém principu vzdělávání obzvlášť. Dospělí bývají často domýšliví a v nepříznivých okolnostech, zátěžových situacích, v potřebě se přemáhat se k rezignaci nezřídká uchylují. **Nesoulad myšlenek, nepravda, tedy difference mezi deklarovaným a pocitovaným nás i v poměrně běžných situacích – studium v dospělém věku nevyjímaje, znejistují.** Často se míra konformity ve snaze uspět neúměrně navyšuje a posledku je to destruktivní záležitost. Obranou je nástroj, který nás dokáže udržet v etických mezích – svědomí.

3.1.10 Tomáš Kempenský (1380–1471)

Kempenský byl německý augustinánský mnich a mystik, představitel hnutí Devotio moderna.

Z jeho díla se zachovala řada kázání, dopisů, životopisů a zejména jeho nejslavnější spis, *O následování Krista*, příručka pozdně středověké osobní zbožnosti, která patřila k nejčtenějším knihám vůbec.

„Bud' vždycky trpělivý k chybám druhých, protože sám jich máš mnoho, které také potřebují shovívavost. A neumíš-li udělat sám sebe podle svého přání, jak to můžeš očekávat u druhých?“ (Kempenský 1982, str. 33).

„Čím více a čím lépe jsi vzdělán, tím přísněji budeš proto i jednou souzen, nebudeš-li i vědění svému přiměřeně, svatě žít.“ (Kempenský 1982, str. 13).

Pro povzbuzení v celoživotní potřebě se vzdělávat zanechal Tomáš Kempenský toto povzbuzení:

„In omnibus requiem quaesivi, et nusquam inveni nisi in angulo cum libro“⁶

Již z pouhého faktu, že kniha *De imitatione Christi (Následování Krista)* byla ve své době po Bibli nejčtenější knihou v Evropě, lze usoudit, že Tomáš Kempenský pro obecnou vzdělanost a s přihlédnutím na skutečnost, že číst uměli povětšinou dospělí, **zaslouží být vnímán andragogicky, jako nepřehlédnutelný vzdělavatel.**

Dále pokračuje výčet autorů spíše filosoficky zaměřených.

⁶ Všude jsem hledal klid a nikde jej nenacházel, až v koutku s knihou.

3.1.11 Karl Theodor Jaspers (1883–1969)

Jaspers byl německý filosof a lékař, specializující se na psychiatrii, jeden z nejdůležitějších představitelů existencialismu. Narodil se v dolnosaském Oldenburgu. Studoval nejprve práva ve Freiburgu a v Mnichově, po třech letech přešel na medicínu, poté se věnoval psychiatrii. Promoval roku 1908 v Heidelbergu, kde strávil podstatnou část života. Roku 1901 u něj lékaři zjistili nevyléčitelné onemocnění srdce a plic, což jej donutilo ke zdravé životosprávě a lázeňským léčením; nemoc však měla kladný vliv na jeho porozumění psychologickým problémům. (Haškovec, Müller 2003).

Karl Jaspers patří mezi nejdůležitější německé filosofy 20. století. Řadil se mezi filosofy existence, kterou odlišoval od Sartrova ateistického existencialismu, zatímco Jaspersovo pojetí bylo teistické. Byl inspirován Platónem, Plótinem, Kantem a Nietzsche; byl jedním z prvních, kteří uvedli do širšího povědomí Sorena Kierkegaarda.

V chápání psychických dějů viděl Jaspers cestu ke koncepci své psychologie světonázorů. Popisuje psychické typy, které jsou v základu světových názorů. Od roku 1932 formuluje své názory jakožto názory existencialistické. Člověk je podle něho na ideové cestě, může se stát nihilistou, skeptikem, může hledat oporu v konečném (např. autoritářství, hodnotový absolutismus) nebo v nekonečném.

Obemykající a transcendence

Žijeme a myslíme vždy v určitém horizontu. Ve všech předmětech našeho myšlení a zakoušení se vždy ohlašuje ještě něco dalšího, co je obklopuje; zaměříme-li se na toto „obklopující“ či „obemykající“ (**das Umgreifende**) jako na předmět, bude opět v horizontu dalšího obemykajícího. Posledním zakusitelným, imanentním – (něčemu příslušnému, vnitřnímu, bytostně vlastnímu) – obemykajícím je svět. I ten se však ukazuje jako něco, co nemá původ samo v sobě, odkazuje tedy ještě k dalšímu obemykajícímu; to se již vymyká přímému uchopení – je *transcendentní*. Transcendenci nelze přímo pojmenovat ani si ji představit (jinak by opět byla v horizontu dalšího obemykajícího), ukazuje se vždy zprostředkovaně, skrze *šifry*. Šiframi transcendence mohou být filosofické pojmy, umělecká díla nebo představy boha, šifrou se však může stát v zásadě vše, pokud skrze to člověk zahlédne transcendenci.

Také **já** má charakter obemykajícího, ne ve smyslu šířky, ale ve smyslu neempirického předpokladu jednotlivých věcí, které se mu jeví. (Jaspers 2008).

Karel Jaspers se ve své práci *Duchovní situace doby* vyjadřuje takto: „Vzdělání jako forma života má za svou páteř disciplínu jako umění myslet a za svůj prostor uspořádané vědění. Nazírání podob minulého, poznání jako naléhavě platný vhled, znalost věcí a zdomácnělost v jazycích jsou látkou vzdělání.“ (Jaspers 2008).

„Nemá-li člověk vlastně žádné stáří, začíná stále znovu a je stále na konci: může dělat to i to, a jednou to, podruhé ono, všechno se pokaždé zdá být možné, nic není skutečné ve vlastním smyslu... není žádný ostych před stářím, kde se stáří samo podává, jako by bylo mladé, místo aby dělalo, co je jeho věcí a tím bylo mladším možným měřítkem v odstupu, přijímá podobu nezávazné vitality, která je mládí ještě přiměřená, stáří však odnímá důstojnost.“ (Jaspers 2008, str. 59).

Tato Jaspersova teze vzhledem k věku a pozici studujícího velmi vybízí k úvahám, jak je možné realizovat se, důvodně a využitelně vzdělávat v určitém věku, jaká je opravdová využitelnost nabytého vzdělání. Lze uvažovat v kontextu, zda někdy nedochází až k popření, extrémní nivelizaci tak zásadní dějinné samozřejmosti, jako jsou etapy životního vývoje a jejich ustálená náplň. Není to v žádném případě upírání práva na vzdělání v každém, tedy i velmi dospělém věku, spíše nastolení niterné, velmi intimní otázky každého jedince o potřebě v čem a jak se vzdělávat, co je přínosem.

Pokud toto zodpovědné rozhodnutí je učiněno, pak je obrovskou výhodou, že realizace je dlouhodobě připravena například ve špičkové kvalitě, šíří i hloubce na Univerzitách třetího věku, U3V, která například při Univerzitě Palackého v Olomouci vznikla již v roce 1986.

3.1.12 Max Scheler (1874–1928)

Scheler byl německý filosof, psycholog a sociolog, přímý žák Edmunda Husserla, jeden ze zakladatelů tzv. **filosofické antropologie**, profesor univerzity ve Frankfurtu nad Mohanem. Byl ovlivněn fenomenologií E. Husserla a filosofií W. Diltheye.

Max Scheler byl, řečeno slovy Augustinovými, člověkem *neklidného srdce* (*cors inquietus*).

Profesor **Jan Patočka** (1907–1977), sám vynikající filosof, rovněž žák Edmunda Husserla, fenomenolog, v předmluvě ke knize Maxe Schelera *Místo člověka v kosmu* píše v úvodu toto: „Když v červnu 1928 Maxe Schelera v největším rozmachu tvůrčí síly zcela neočekávaně zkosila smrt, měl tehdejší kulturní svět pocit, že v něm uhasla nejskvělejší tvůrčí potence filosofické současnosti.“ (Scheler 1968, str. 5).

Schelera zajímaly zejména vyšší city. Zdůrazňoval, že člověk jako duchovní bytost již není vázán na prostředí, je od této vazby osvobozen a otevřen světu, což souvisí s jeho vrozenou inteligencí a rovněž jednoznačnou a svobodnou schopností volby.

Velmi významné je rovněž i Schelerovo **pojedenání o etice**. Za rozhodující pro etické jednání považoval ty hodnoty, které se člověk snaží uskutečnit v praxi a které jsou nezávislé na čase, které jsou esenciální povahy. Hodnoty tvoří autonomní oblast bytí. Rozlišoval hodnoty pozitivní a negativní, nižší a vyšší, personální (osobnostní a věcné). Hierarchii hodnot sestavil takto: nejnižší jsou hodnoty smyslového pocíťování příjemného a nepříjemného, výše jsou hodnoty vitálního cítění, ještě výš duchovní hodnoty (např. krásna, spravedlnosti) a nejvýše jsou náboženské hodnoty (svatost). Schelerova díla tvoří důležitý vývojový stupeň mezi **filosofií života a existencialismem** (byl jimi ovlivněn například M. Heidegger). (Patočka v: Scheler 1968).

Práce *Místo člověka v kosmu* (Scheler 1968), z něhož je citován úvod Jana Patočky, zdůrazňuje zásadní přesah lidských možností – a lidského poslání – vůči živočišné říši. Všechny praktické schopnosti člověka, a to i geniálního vynálezce typu Edisona, nepřesahují zásadně možnosti antropoidů. Teprve tím, jak člověk vedle zachování života – nahlíží a sleduje své kosmické poslání lásky a spolutvoření, stává se plně člověkem.

Význam myšlenek Maxe Schelera, pokud se je i v každodenní „životní, tedy i pracovní, terapeutické praxi“ budeme snažit aplikovat, je neobyčejný. Scheler výrazně rozvinul Husserlovo heslo **k věcem samým** a rozšířil obzor fenomenologie v několikerém ohledu:

- Obratem **od pouhé introspekce**, zkoumání pochodů vlastního vědomí a poznávání, **k lidské zkušenosti světa v celé její šíři**.
- Zájmem o výsledky empirických věd a jejich **využitím v myšlení**.
- Snahou **myslet náročně** a přitom své **myšlenky vyjadřovat srozumitelně i pro široké publikum**.
- Snahou zprostředkovávat, vyrovnávat mezi různými směry a postoji.
- Snahou postihnout význam lidské kultury a vzdělávání.
- **Zájmem o otázky po smyslu lidského života a po poslání člověka v rámci celého Vesmíru**. (Scheler 1968).

Dá se vysoudit, že tyto uvedené Schelerovy teze jsou výzvou k velmi pečlivému pátrání v rámci andragogického, tedy transdisciplinárního pojmání vzdělávání člověka, hlavně pak proto, že jako jednomu z nejdůležitějších představitelů filosofické antropologie (je považován za spoluzakladatele **filosofie člověka, resp. filosofické antropologie** spolu s německým filosofem a sociologem Helmuthem Plessnerem) Schelerovi jeho antropologismus, jeho pohled směřující na člověka v jeho plnosti, bohatosti pomáhá nalézat jeho místo ve světě. **To je možno pojímat jako velmi hluboké andragogické vnímání bytí.**

3.1.13 Paul Johannes Tillich (1886–1965)

Tillich byl americký protestantský teolog a filosof náboženství německého původu, jeden z nejvýznamnějších evangelických theologů 20. století. **Tillichovo dílo vyniká šíří zahrnutí filosofických, kulturních, sociologických a psychologických témat do svého teologického díla.** Tillich v něm usiloval o to, aby použitím originálních termínů nově interpretoval křesťanskou zvěst s jejími pojmy a symboly, modernímu člověku většinou již nesrozumitelnými. Tillichovu snahu lze pojmut jako cestu **k souznění mezi křesťanstvím a kulturou současným filosofickým nahlížením na bytí.**

Tillichovým stěžejním odkazem z pohledu této práce je kniha *Odvaha být* (Tillich 2004), která je v podstatě učebnicí transdisciplinarity, která umožňuje zprostředkovávat prostup mezi vírou a rozumem, filosofií, teologií, existenciálním pojetím života a co je z hlediska andragogického nahlížení na člověka u Tilliche nejpodstatnější – nabízí to podstatné – nutnost nalezení odvahy k *sebepotvrzení, sebezpřítakání* a hledání smyslu naší existence.

Dá se tedy usuzovat, že Tillich nabízí andragogické téma k sebeformaci v té nejopravdovější, bytostné, zásadní podobě.

3.1.14 Pierre Maria-Joseph Teilhard de Chardin (1881–1955)

De Chardin byl francouzský náboženský myslitel a vědec, geolog a paleontolog, člen Tovaryšstva Ježíšova (jezuita). Je znám především pro svůj koncept Vesmíru jako zacílené evoluce, směřující k bodu Omega, který rozmanitost světa aktivně spojuje a přitahuje. Hovoří rovněž o **noosféře, která je navazujícím stupněm vývoje člověka po biosféře a propojuje lidstvo jako celek v duševním společenství – to je dosti**

převratný pohled a za určitých aspektů validně vnímatelný i v andragogickém pojmání člověka.

Svým přístupem stojí de Chardin mezi Kantem a Kierkegaardem – **je ontolog dokonale obrácený k člověku.** Hovoří-li se o Kierkegaardovi jako o autorovi kopernikánského obratu ve filosofii, pak v této cestě pokračuje i tento francouzský autor. Je potřeba říci lidem, jak mají v konkrétních situacích jednat. A to nikoli v rovině obecných frází a úvah scholastického charakteru, tak jak morální teologii – základ moderní etiky – položil v třináctém století Tomáš Akvinský, ale v rovině individuálního přístupu k jednotlivci. **Každý člověk má právo po filosofii vyžadovat, aby mu sdělila, co má v daný okamžik učinit, aby to bylo správné. Cokoli jiného je jen prázdným mlácením slámy, které nikam nevede.**

Chardin zde stojí jako velký sjednotitel těchto dvou přístupů – odpovídá na potřeby a otázky každého jednotlivce, nikoli však jako etik, ale jako ontolog a gnozeolog. Sám jako antropolog cítí potřebu postavit do centra své filosofie člověka, definovat jeho sociální i osobní roli ve světě. Nikoli však z pohledu morálky, ale z hlediska syntézy celku, hledá odpovědi na otázky po smyslu bytí jednotlivce, po tom, co a jak je možné poznat a proč a zda vůbec o to je třeba usilovat.

A je to rovněž de Chardin, který přichází s pojmem posvátná hmota, jehož hymnus na ni je dodnes ukázkou **sjednocení filosofie, teologie a umění jako trojjediného přístupu k opravdovému vědeckému bádání.**

Pierre Teilhard de Chardin ve své knize *Úvahy o štěstí a lásce* (2005) popisuje **tři různé postoje k životu a tři různé kategorie lidí, dělení různých požadavků na studium podle niterných potřeb každého člověka.**

„Abychom lépe pochopili, jak se před námi rozvrhuje problém štěstí a proč nás dostává do rozpaků, musíme nejprve obhlédnout obzor, tedy rozlišit tři počáteční, určující postoje, které lidé fakticky zaujímají k životu.

Chcete-li, dejme se vést přirovnáním.

Vezměme si turisty, kteří se vydávají na obtížný vrchol, a podívejme se na jejich skupinu několik hodin po odchodu. Můžeme si představit, že v té době se výprava rozdělí na tři skupiny.

První litují, že vůbec opustili chatu. Únava a nebezpečí se jim zdají neúměrné úspěchu. Rozhodují se, že se vrátí zpět.

Druzí se nezlobí, že vyšli. Sluníčko svítí, výhled je krásný. A proč šlapat výš? Není lepší těšit se z hor tam, kde jsou, uprostřed louky nebo lesa? I rozloží se na trávu nebo pozorují okolí a čekají na hodinu svačiny.

A konečně poslední, skuteční alpinisté, neodpoutávají oči od vrcholů, kterých se zapřísáhli dosáhnout. A znovu se vydávají vpřed.

Unavenci, vychutnávači, zanícenci.

1. Nejprve unavenci (či pesimisté)

Pro tuto první kategorii lidí je existence omyl nebo nepodařenost. Dostali jsme špatné karty, a tudíž jde o to, abychom co nejdříve zanechali hry. Doveden do krajnosti a systematizován ve vědeckou nauku ústí tento postoj v hinduistickou moudrost, pro niž je vesmír iluze a okov, nebo schopenhauerovský pesimismus. Ale v utlumené a obecně rozšířené podobě se týž postoj projevuje a prozrazuje ve spoustě praktických úsudků, které dobře znáte: „K čemu hledat? Proč nenechat divochy divoštství a nevědomce nevědomosti? K čemu věda a k čemu stroje? Není lepší ležet než stát? A není lepší být mrtvý?“ To vše jako by přinejmenším nepřímo říkalo, že je lépe být méně než být více a že nejlepší by bylo nebýt vůbec.

2. Potom vychutnávači (či požitkáři)

Pro lidi tohoto druhého typu je určitě lepší být než nebýt. Ale pozor: „být“ zde dostává zvláštní smysl. Být, žít, není pro učedníky této školy konat, ale naplnit se přítomným okamžikem. Žárlivě se těšit z každé chvíle, z každé věci, a nic si nenechat vzít – a hlavně neměnit plán. V tom pro ně spočívá moudrost. Když se nasytí, převalí se na trávě, protáhnou si nohy, podívají se jinam. Vždyť sestupu tak jako tak nebudeme ušetření. Ale co se týče budoucnosti, neriskují nic – ledaže by se v přemíře rafinovanosti opájeli požitkem z rizika samotného, ať už jde o chvění z odvahy či zmrazení ze strachu.

3. A konečně zanícenci

Jsou to ti, pro něž žít znamená stoupat a objevovat. Pro lidi z této třetí skupiny je nejen lepší být než nebýt, ale nadto je vždy možné – a jedině zajímavé – být víc. V očích těchto dobyvatelů unesených dobrodružstvím je bytí nevyčerpatelné. Tyto lidi si lze dobírat, mít je za naivky, anebo nám mohou být protivní. Ale to oni nás utvořili a z nich se chystá vzejít Země zítřka.

Pesimismus a návrat k minulosti; požitek z přítomné chvíle; rozlet do budoucnosti. Podle mne jsou to tři základní postoje k životu. Jejich nevyhnutelným vyústěním jsou tři základní postoje k životu.“ (Chardin 2005, str. 8–10).

Není zřejmě radno přehlížet, nevnímat toto Chardinovo dělení, pokud jsme pověřeni zodpovědností podílet se na obohacování dospělých vědomostmi, neboť se dá předpokládat, že každý z nás k některému základnímu postoji k životu, tedy i ke studiu inklinuje. Tři typy lidí, jež v sobě v zárodku neseme každý a na něž se odjakživa dělí lidé kolem nás.

3.1.15 Josef Ludvík Fischer (1894-1973)

Český sociolog a filosof, strukturalista, absolvent pražské filosofické fakulty v oboru čeština a němčina, následné studium filosofie zakončil disertací o Arthuru Schopenhauerovi.

Během svého působení ve Studijní knihovně v Olomouci přispíval i do odborných časopisů jako jsou *Ruch filosofický* nebo *Sociologická revue*. V roce 1927 se prací Budoucnost evropské kultury habilitoval pro obor sociologie na Masarykově universitě, následně svou docenturu rozšířil i o obor filosofie a byl jmenován mimořádným profesorem.

Ve filosofii byl Fischer žákem pozitivisty Františka Krejčího, ale sám se již v mládí hlásil spíše k antipozitivistickému proudu, který v druhé polovině 19. století postupně vznikl jako reakce na krizové jevy objevující se v pozitivistické vědě. Fischerovy metodologické a teoretické postoje jsou spjaté se studiem Augusta Comta, jehož výsledkem byla monografie *Saint-Simon a August Comte* (1925). Fischer zdůrazňoval, že sociální jevy nejsou brány jako izolované fenomény, ale ve vztazích se všemi ostatními – sociální konsensus jako auto-regulativní systém.

Z tohoto důvodu počítal později Comta jako jednoho z předchůdců svého systému skladebné filosofie, jež vznikla jako kritické vyrovnání s filosofiemi pozitivismu a pragmatismu. Comte však nebyl jediným zdrojem rodící se strukturální koncepce. Fischer sledoval také úsilí konkrétních věd překonat metodologickou krizi pozitivismu a založit vědění na antimechanistických principech. Toto úsilí pokročilo během dvacátých let nejdále v psychologii, zejména psychologii tvarové, která vypracovala koncepci strukturní závislosti duševních jevů a zdůraznila v duševním dění primát celků nad elementy. K tomu přistoupily podněty filosofické, vycházející jednak ze souvislé linie kritiky mechanistických a naturalistických postupů u Diltheye, Bergsona, Jamese, Deweyho aj. jednak z pozitivních pokusů o jejich překonání, kde podstatným přínosem

byla Husserlova fenomenologie, pro Fischera zprostředkovaná hlavně Maxem Schelerem, zvláště pokud jde o pojmy smyslu a významu. A konečně tu působil trvalý a bezprostřední vliv společenské skutečnosti kapitalismu, který svým důsledným redukcionismem, převádějícím všechny hodnoty na peněžní ekvivalent, byl pro myslitele tak vnímavého na společenské podněty přímo ztělesněním mechanistického principu, a tedy také výzvou k hledání cesty k nápravě.

Fischer sám svůj systém rozpracoval v trojici knih *Základy poznání* (1931), *Zrcadlo doby* (1932) a *Krise demokracie* (1933). Nejrozsáhlejší z nich, dvoudílná *Krise demokracie*, je aplikací funkcionálních a strukturálních hledisek na společenskou skutečnost. Fischer v ní podává hlubokou analýzu a pronikavou kritiku klasické demokracie a totalitních zřízení typu fašistického a komunistického. Šlo mu především o záchranu demokratických hodnot, které jsou vždy ohrožovány totalitními režimy.

Byl obhájcem demokracie nejen teoreticky, bojoval proti ní i svou publicistickou činností a spoluorganizoval akce na její obranu. Demokracie v naší zemi však neodolala náporu totalitních sil. Dobu nacistické okupace prožil Fischer v ilegalitě v Holandsku. V roce 1945 se stal děkanem Filosofické fakulty Masarykovy university a **v letech 1946–49 působil jako první rektor nově založené University Palackého v Olomouci.** (Zumr v: Fischer 1970, str. 169).

Z pohledu andragogického je nejpodstatnější prací Josefa Ludvíka Fischera kniha o Sokratovi *Případ Sokrates*, která vyšla v roce 1965. Do té doby existovala v české literatuře jen jedna obsáhlejší původní práce o Sokratovi, a to Patočkova, vydaná v roce 1947 jen jako skriptum pro potřeby posluchačů pražské Filosofické fakulty, ve Fischerově knize je toto vydání zmíněno. Na rozdíl od editorů nového vydání Patočkovy práce z roku 1991, kteří Fischerova Sokrata zcela opomenuli. Patočkův a Fischerův Sokrates se v přístupech k danému předmětu zásadně odlišují, i když se, pokud jde o poznání Sokratovy osobnosti a jeho filosofie, v jistém smyslu doplňují. Patočka odhlíží od historické postavy Aténana Sokrata a snaží se představit filosofa kladoucího si otázku po smyslu lidské existence. Z interpretace vycitujeme, že je to zároveň i otázka Patočkova, již chce spolu se Sokratem řešit. Fischer naproti tomu domýšlí podněty a důsledně sleduje všechny prameny svědčící o vývoji Sokrata jako člověka i o vývoji jeho názorů. To mu umožňuje uvést v soulad svědectví často protichůdná nebo považovaná za neautentická. Postupně před námi vyvstává konkrétní Sokrates pohybující se v historických Aténách a mluvící i jednající shodně se svým psychickým ustrojením. Jeho odsouzení a smrt se pak jeví jako zákonitý důsledek všech

těchto okolností. Knihu J. L. Fischera *Případ Sokrates* vydala poprvé (pod názvem *Sokrates nelegendární*) Palackého universita v Olomouci ve Státním pedagogickém nakladatelství roku 1965 jako sešit řady *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis* v nákladu pouhých 500 výtisků. Studie byla vydána rovněž anglicky pod názvem *The Case of Socrates*, a to nakladatelstvím Academia v Praze v srpnu roku 1969 jako 8. sešit 79. ročníku *Rozprav Československé akademie věd*.

V druhé polovině šedesátých let se Fischer mohl vrátit také k sociologii. Přednášel na různých sociologických fórech, organizoval terénní výzkumy a účastnil se života obnovené Sociologické společnosti. Rok 1968 uvítal jako počátek cesty, která by se mohla blížit jeho humanistickému ideálu strukturální demokracie. Povzbudilo ho to k intenzivnější veřejné aktivitě. **Byl opět povolán na Palackého universitu, kde mohl ještě po dva roky odevzdávat své bohaté vědění nejmladší generaci.** Vedle již zmíněných knih stačil ještě vydat Pedagogické studie a anglickou verzi Sokrata, nové vydání skončilo ve stoupě. Nástup „normalizace“ učinil všemu konec. (Zumr; in: Fischer, 1970).

Uvedení a připomenutí Josefa Ludvíka Fischera je nezbytné, jednak pro jeho celoživotní práci k demokracii a humanitě, což je vpravdě andragogická podstata a rovněž jako myslitele transdisciplinárního, kterých v kontextu dnešní tendence ke specializaci není mnoho. Rovněž jeho návrat ke kořenům vzdělávání dospělých, který odkázal ve zmíněné práci *Případ Sokrates*, je úctyhodný.

3.2 Podstatnost etiky

V oblasti etiky (řeckého *ethos* – mrav, zvyk), která je považována za disciplínu praktické filosofie, je několik osobností a jejich základních děl, na které však v této práci není dostatek místa.

Proto jen připomenutí **Aristotelovy Etiky Nikomachovy**. Aristotelova práce, jeho vymezení etiky jako praktické filosofie a **pokládání teorie za vrchol praxe**, učení o středu, varování před extrémů je dodnes základem lidské morálky, jeho víra ve svobodu člověka a ve výchovu je odkazem maximálním i v rozsahu, kterým disponuje andragogika. (Aristoteles 2013)

Tomáše Akvinského *Summa Theologicae*, ve které popsal čtyři základní ctnosti: **rozumnost**, **spravedlnost**, **statečnost** a **uměřenost** (Akvinský 2008).

Dílo **Immanuela Kanta**, který tvrdí, že nepoznáváme věci „o sobě“, ale věci, jaké se nám jeví. Naše dobrá vůle – to může být jediné správné východisko dobrého jednání. V *Kritice praktického rozumu* (1788) představil svůj kategorický imperativ – jednejte tak, aby maxima vaší vůle mohla vždy být současně uplatněna jako princip vytvářející univerzální zákon – i.e. etiku. Žádný jiný člověk nemá být pro nás prostředek našeho prospěchu – **lidskost je cílem**. Kantova etika považuje morálku za *apriorní* – platí bez ohledu na důsledky (Kant 1999).

Søren Kierkegaard, který považuje za stěžejní vztah člověka s Bohem. Bůh dal člověku svobodnou vůli a s tou je svázaná zodpovědnost. Lidská existence je něčím zcela jedinečným, nezáleží jen na výsledku naší volby, ale na její **upřímnosti** (Kierkegaard 1996).

Martin Heidegger, který mluví o vrženosti do světa a o maskách, které si oblékáme. Cesta k převzetí zodpovědnosti vede skrze **uvědomění si omezenosti své existence – smrti** (Heidegger 2004).

Jean-Paul Sartre, který tvrdí, že jsme **odsouzeni ke svobodě** (Sartre 2006).

Pro účely této práce je zde předložena část myšlenkových shrnutích, úvah na etiku pragmatičtější, etiku tvůrčí práce, jak jí nahlížela Albína Dratvová.

Albína Dratvová (1892–1969)

V oblasti závažnosti etiky existuje trochu neprávem a léta opomíjená práce Albíny Dratvové *Etika tvůrčí práce* vydaná v roce 1941.

Slova autorky z úvodu: „Tato knížka má účelem upozornit na etické hodnoty práce i cestu, jíž jedinec, vyspívající z dítěte v dospělého člověka, může dospět k etickému chápání práce vlastní i té práce, kterou koná ve společnosti i pro společnost. Théma „Etika tvůrčí práce“ není dosud zpracováno, ač je krajně časové. Zdá se, že jeho význam tuší dnes jen někteří významní duchové, oddaní práci. Za čas bude však práce hodnocena především po stránce mravní.“ (Dratvová 1941).

Dratvová ve své práci uvažuje takto:

„Práci přeměňujeme daný stav ve stav jiný podle určitého plánu. Přejeme si, aby pohnutky díla i jeho důsledky byly etické. Každé dílo má mít ethos, má vésti k určitým etickým důsledkům pro jednání, nemá jen rozbírat a popisovat jednání. Jen ethos dodává dílu nadčasové hodnoty.

A přece mnoho lidí, kteří jsou svým založením vedeni k tomu, aby pracovali, aspoň v určitých fázích svého počínání, bez tohoto zřetele. Nazývám je v této epoše lidmi *mimo dobro a zlo*.

Z nich jsou zajímaví tito:

- Děti neklidu. Jsou optimisty, neboť snadno se vžívají do zcela změněných situací. Jsou až nebezpečně lehkomyšní při přeměně názorů. **Toto jejich ne dost pevné myšlení je příznakem jejich nedostatečné etičnosti.**
- Dřiči. Z dřičů jsou protivní, nekonečně zdlouhaví lidé, kteří pohrdají těmi, kdož vedle práce znají ještě ostatní světské zájmy, myslí si, že jsou nenahraditelní. **Jako děti neklidu nejsou eticky cenní, spíše přítěží, než podporou společnosti.**
- Věční učedníci. Mohli byste říci, že tito lidé užívají svých schopností k dobrému a tedy že jejich činnost je etická, a přesto s tím nelze souhlasit. **Nebot' etika práce vyžaduje nejen pasivně přijímat a zdokonalovat, nýbrž použít této práce ke zlepšení stavu okolí. Francis Bacon je přirovnává k mravencům, kteří jen sbírají materiál, ale nic z něho nestaví.**
- Geniové. Je zapotřebí uvážit, jak je tomu s etikou práce u geniů. Jejich naprostá odevzdanost práci, jejich trpělivost, ba pokora před lidským malým poznáním, jejich asketické sklony, vyjadřování a jejich obětavost ve službách lidstvu je **typicky etická**“. (Dratvová 1941).

Přes určitou tvrdost, subjektivitu v dělení, kategorizaci lidí má pro nás dodnes Dratvová pobídnutí, že při každodenní práci je potřebí mít na zřeteli **jedinečnost, unikátnost každého dospělého člověka, se kterým je nám dáno spolupracovat na andragogickém procesu.**

3.3 Odkazy v literatuře

Z celé nedohlédnutelné hloubky autorů jsou zde uvedeni dva zástupci, důvodem je zřetelná transdisciplinarita jejich tvorby, obrovská šíře zpracovávaných faktů, znalostí, jednotlivostí z mnoha oblastí lidského vědění, která je s nadhledem a citlivostí propojována v nový, oslovující a posouvající celek. Mnohé jejich práce slouží nejen k okamžitému poučení, ale mají v sobě rovněž pobídku naznačené problémy samostatně a ze svého pohledu dopracovávat, doznat se k vlastním závěrům, vidění a pojetí světa. To je, dá se usoudit, andragogická doména.

3.3.1 Jorge Luis Borges (1899–1986)

Borges byl argentinský spisovatel, narodil se v Argentíně, ale jeho rodiče se již roku 1914 přestěhovali do Evropy, kde pak žili v Ženevě, v Itálii a ve Španělsku.

Roku 1921 se vrátil do Argentiny, kde začal psát pro několik literárních a filosofických časopisů. Od roku 1938 se u něj projevily první příznaky slepnutí a roku 1955 oslepl zcela. V témže roce 1955 se stal ředitelem Národní knihovny v Buenos Aires a profesorem literatury na universitě v Buenos Aires.

V díle tohoto autora se výrazně směřují jihoamerické a evropské vlivy. Jeho vyprávění je velmi silně spojeno s esejistickými postupy, zabývá se problematikou jazyka, času, fikce, imaginací a fantazií etc. Díky tomu ho nejvíce proslavila jeho povídková tvorba.

Povídka *Knihy z písku*, která vyšla v roce 1975, je pro nepřehlédnutelný andragogický apel uvedená v plném znění v příloze. Zabývá se totiž jednou ze základních problematik vzdělávání v dospělém věku – potřebou uměřenosti a výběru toho, co v určitém věku je vhodné či nutné studovat, je to výstraha před přesycováním se či dokonce vznikem určitého abúzu na shromažďování informací, bez toho, aby přinášely uspokojení a **užitek. Což je základní krédo, zacílení andragogického přístupu ke vzdělání, učení, studiu a přijímání in-formací – udržet vše v odkazu Sokratově, že poznání je neskonale cennější než všechny požitky světa.**

Jméno Jorge Luis Borges se rovněž objevuje u významného francouzského strukturalisty Michela Foucaulta, představitele postmoderní filosofie. Foucault již v předmluvě své knihy *Slova a věci* uvádí část Borgesovy povídky, která podle jeho slov: „Původ této knihy leží v jednom Borgesově textu. Ve smíchu, který četba tohoto textu vyvolá a který otřese vším důvěrně známým v myšlení – v našem myšlení: v myšlení našeho věku a našich zeměpisných šířek – a rozechvěje uspořádaný prostor a všechna hlediska, jenž nám zpřístupňují kolotání jsoucen, a nadlouho rozkolísá tisíciletou praxi našeho rozumění Stejnému a Jinému. Tento text cituje „jistou čínskou encyklopedii“, kde se píše, že se „zvířata dělí na: a) patřící císaři, b) balzamovaná, c) ochočená, d) selátka, e) sirény, f) bájná, g) potulné psy, h) zahrnutá v této klasifikaci, i) mrskající sebou jako šílená, j) nespočítatelná, k) namalovaná velmi jemným štětcem z velbloudí srsti, l) atd., m) co právě rozbila džbán, n)co na dálku vypadají jako mouchy“. (Foucault 2007, str. 1).

Na základě této podivné, originální Borgesovy taxonomie, klasifikace, která znepokojuje a rozbíjí zavedené, srozumitelné, funkční, ověřené, letité – a to je

velmi potřebné z pohledu andragogiky brát na vědomí, s ohledem na originalitu, neuniverzálnost, barevnost a různorodost světa a lidí – že porozumění sobě, okolí a světu, jiným kulturám, výuka k toleranci a smířlivosti je stále, v současnosti, kdy se svět sice zdá globalizovaný a unifikovaný – o to potřebnější andragogické téma.

Ukázkou myšlenkového propojení a provázanosti je i to, že tuto Foucaultovu knihu *Slova a věci* završuje recenze Jana Patočky k prvnímu vydání z roku 1966.

3.3.2 Umberto Eco (*1932)

Umberto Eco je mimo jiné filosof a spisovatel, jeden z neoriginálnějších autorů postmoderny od 60. let 20. století. Pro pojetí této práce je vybrána pasáž z jeho knihy *Skeptikové a těšitelé*. Zejména první odstavec, kde se pojednává o důležitosti písma, instrumentu vzdělávání v našich podmínkách tak samozřejmého, že jej již téměř nevnímáme, že mu nepřisuzujeme téměř žádnou výlučnost a nevnímáme jeho historickou převratnost, nám nabízí zcela jiný, reminiscenční pohled.

„Masová kultura a „úrovně kultury““

Když došlo na písmo, řekl Theut: „Tato věda, ó králi, učiní Egyptany vzdělanějšími a zlepší jim paměť, neboť tento vynález je prospěšný jak k nápravě paměti, tak doktríny.“ A král odpověděl: „Ó předovedný Theute, někdo umí plodit umění, jiný zase posoudit, jaká výhoda či škoda z nich může vzejít pro toho, kdo jich použije. A nyní coby otec písmen jsi ve své shovívavosti vůči nám vyslovil opak toho, co ona svedou. Písmena totiž tím, že zbavují nutnosti používat paměť, vyvolávají zapomenutí v duši těch, kdož se s nimi seznámili, stejně jako u těch, kdož se svěří písmenům a pouze díky těmto vnějším znakům a ne už sami v sobě, z niterného úsilí si budou něco pamatovat...“ Dnes pochopitelně nemůžeme souhlasit s králem Thamusem, už jen proto, že stačilo několik desítek století a rychlý růst položek v seznamu „věcí“, které bylo třeba znát a pamatovat si, zpochybnil užitečnost paměti jakožto jediného nástroje vědění, a na druhé straně Sokratův komentář Theutova mýtu („Ty jsi ochoten věřit, že ony [diskursy] mluví jako myslící bytosti, jenže položíš-li jim nějakou otázku ve snaze něco se dozvědět, odpoví ti jen jedno a pokaždé totéž“) je překonán odlišným povědomím, jež si západní kultura vypracovala o knize, písmu a jeho výrazových schopnostech všude tam, kde ustanovila, že skrze použití psaného slova může nabyt podoby tvar schopný v duši toho, kdo jej používá, zaznívat různými a stále četnějšími způsoby.

Úryvek z Feidra však přesto bylo třeba ocitovat, abychom si uvědomili, jak se každá modifikace kulturních nástrojů během historie lidstva předvádí coby hluboká krize předcházejícího „kulturního modelu“ a že její skutečný dopad nepochopíme, nevezmeme-li v úvahu, že nové nástroje budou používány v kontextu lidstva hluboce pozměněného jak příčinami, které tyto nástroje vyvolaly v život, tak jejich použitím. Vynález písma rekonstruovaný s pomocí platonského mýtu nám může posloužit jako příklad, a vynález knihtisku nebo nových audiovizuálních prostředků jako příklady další. Naopak je zřejmé, že o těchto problémech je třeba diskutovat tak, že vyjdeme z historického a zároveň antropologicko-kulturního přijetí faktu, že s příchodem průmyslové éry a s účastí podřízených tříd na kontrole společenského života se v soudobé historii ustavila civilizace hromadných sdělovacích prostředků, masmédií, jejíž hodnotové systémy je právě třeba diskutovat a vzhledem k níž bude třeba vypracovat nové eticko-pedagogické modely. To vůbec nevylučuje zásadní postoje, odsudek, odmítavé stanovisko, ty je však třeba uplatnit na novém modelu člověka a ne s nostalgickým odkazem na model starý.

Jako vůbec první zaujal postoj k tomuto problému Nietzsche svým odhalením „historické nemoci“ a žurnalismu coby jedné z jejích nejnápadnějších podob. V tomto německém filosofovi najdeme dokonce zárodek pokušení, které se objevuje v každé podobné polemice, a sice nedůvěru vůči rovnostářství, vůči růstu demokratické účasti většin na životě společnosti a vůči diskursu slabých pro slabé, vůči vesmíru vybudovanému pro obyčejného člověka a ne pro nadčlověka. Týž kořen jako by měl, polemice i Ortegu y Gasset, a nebylo by jistě bezdůvodné hledat v základu každého odmítavého postoje vůči masové kultuře aristokratický kořen, pohrdání, které se zdánlivě zaměřuje na masovou kulturu, ve skutečnosti však má na mysli masy jako takové a pouze zdánlivě rozlišuje masu jako stádní seskupení od pospolitosti osob za sebe zodpovědných, které se vymkly masifikaci a odmítaly proměnu ve stádo; pod povrchem si totiž tito autoři zachovávají nostalgii po dobách, kdy kulturní hodnoty byly výlučným vlastnictvím jedné třídy a nebyly dány k dispozici bez rozdílu všem.“ (Eco 1995, str. 37 – 40).

Eco se snaží poukázat na důležitost rozvoje a využití dostupných technologií v rámci vzdělávacích procesů, ale zároveň varuje před samostatným přejímáním informací a vyzdvihuje nutnost **individuálního kritického myšlení, které tvoří jeden z pilířů andragogických přístupů ke vzdělávání**. Tedy osobní povinnosti reflektovat v každodennosti Kantovu imperativnost – **mějme odvahu užívat vlastního rozumu...**

Jako ukázkou myšlenkového prostupu, souznění lze uvést to, že ve své další knize *Jméno růže* Eco uvádí v pasáži o knihách již citovanou větu Tomáše Kempenského: „Neboť je to příběh knih a ne každodenní mizérie a jeho četba nás může přimět, abychom si řekli s Tomášem Kempenským: **In omnibus requiem quaesivi, et nusquam inveni nisi in angulo cum libro**“ (Eco 1988, str. 11).

Jako zajímavost je možno brát podobnost v názvu knihy Umberta Eca *Foucaultovo kyvadlo* s prací Hany Bartoňkové *Foucaultovo andragogické kyvadlo* s vědomím, že se však u Eca jedná o Jeana Bernarda Foucaulta (1819–1868), francouzského fyzika, který podal důkaz o tom, že se Země otáčí kole své osy pomocí obřího kyvadla, zavěšeného v Paříži v kopuli panteonu.

V návaznosti na vzdělávání dospělých s důrazem na důležitost literatury je možno citovat francouzského esejistu Michela de Montaigne (1533–1592). „Knihy považují za nejlepší výzbroj pro cestu životem a litují všechny lidi inteligentní, kdož jich nemají.“ (Carpenter 1910).

3.4 Antropologické variace

Přestože se práce zabývá popisem andragogiky jako vědy a její návaznosti na jiné vědy, následující kapitola nabízí příklady z andragogické praxe v jiném kulturně-civilizačním zázemí než je naše, evropské. Pro základní úvahu je přiložen citát Walta Whitmana: „Kdo jest vlídný, přívětivý a těkavý divoch? Čeká na civilizaci, **či už ji prošel a ovládá ji?**“ (Carpenter 1910, str. 4).

Pro mnohé zaujaté v oblasti antropologie je léta průvodcem kniha, práce francouzského, nedávno ve 101 letech zesnulého universitního profesora, cestovatele, etnologa Claude Lévi-Strausse *Smutné tropy (Tristes Tropiques)* z roku 1955. Důvodem je hlavně to, že zde se v míře vrchovaté naplňuje normalita, úcta ke všemu odlišnému, je zde odstraněn mor starých (a i současných) cestopisů – odstranění pojmu „pedagogický mesianismus“, nadřazenost, povýšenost, paternalismus. Jan Patočka se o této práci dokonce zmiňuje ve své knize *Platón a Evropa*.

V návaznosti k tématu několik poznámek Jeana Jacquese Rousseaua, z dovětku jeho práce z roku 1872 *O původu nerovnosti mezi lidmi*.

Na straně 117 zde poznámka č. 16: „Je velmi pozoruhodné, že za ta léta, co se Evropané namáhají, aby přivedli divochy z různých částí světa ke svému způsobu života, nemohli dosud získat ani jediného... nic nemůže překonat nepřemožitelný

odpor, který mají k přijetí našich mravů a našeho způsobu života...zatím na jiných místech čteme, že Francouzi a jiní Evropané se utekli dobrovolně mezi tyto národy, strávili tam celý svůj život, aniž mohli opustit tak podivný způsob života, a často vidíme i moudré misionáře toužící po klidném a nevinném životě mezi těmito opovrhovanými národy.“ (Rousseau 1949, str. 117).

Nabízí se úvaha, myšlenka, „jak“ by například dopadlo osídlování Severní Ameriky, pokud by svůj tehdejší vliv podrželi a obhájili Francouzi. Přece jen se nabízí v historii expanze, průzkumu, záboru a hlavně přístupu k asimilaci jiný přístup, nežli ono tvrdě britské řešení.

Důkazem je vznik, uznání nově vzniklého etnika Métis (Métis People), které žije v oblastech Kanady a severu Spojených států. Počet dnes limituje ke čtyřem stům tisícům, geneze je zřejmá – míšení (slovo métis ve francouzštině znamená „míšeneček“) převážně francouzských, méně pak skotských lovců kožešin traperů, voyagerů a inuitských nebo indiánských matek často z kmenů Cree, Ojibwaya, Algonquin, Saulteaux, Menominee.

Zde jen pro přesnost – v Kanadě se pro Indiány doporučuje užívat oficiální název „First Nation“, v USA ekvivalent „Native Americans“.

K aktuálnímu pohledu na současné převážně andragogického vzdělávání je možné užít i několik údajů o letité a úspěšné snaze vzdělávat nejen mladé, ale hlavně dospělou populaci u kmene **Lakhóta (Sioux)** v Severní Dakotě. Jde zde primárně o revitalizaci **jazyka, uchování dějinných hodnot, svébytnosti tohoto v dějinách Severní Ameriky významného kmene.**

Jan F. Ullrich je považován za jednoho z nejuznávanějších lingvistů pracujících dnes s kmenem Lakotů. Mluví plyně lakotsky a je ředitelem lingvistiky na Lakotském jazykovém sdružení (Lakota Language Consortium). Jazykovědné vzdělání získal na Ostravské univerzitě. Specializuje se na Siouxsou lingvistiku, jazykovou pedagogiku a revitalizaci jazyka. Od roku 1992 působí v indiánských rezervacích v Jižní Dakotě, kde nashromáždil jednu z největších sbírek Lakotských textů na světě a publikoval nespočet knih a článků o Lakotském jazyce a mytologii. Je potěšující, že jedna z významných osobností, která se dlouhodobě a úspěšně podílí na tomto edukačním programu je rodák z Valašského Meziříčí. Mimo práci na tomto projektu je i uznávaným spisovatelem, který se zabývá tematikou původních obyvatel Severní Ameriky, a jeho knihy vycházejí i u nás.

K práci na projektu revitalizace uvádí: „Vzdělávání dospělých je už od počátku našeho projektu jednou z nejpodstatnějších součástí naší práce. Jazyková revitalizace a standardizace současně s reformou jazykových osnov a výuky se bez něj neobejdou.“ (Ullrich 2013, osobní korespondence s autorem).

Jelikož povinností toho, kdo uznává rovnost a toleruje rozdíly v mentalitě je i unést určitou dávku ironie, kritiky a často i znevážení jakýchsi vyznávaných, akceptovaných, dědičných hodnot, je snad namístě citace z knihy siouxského, tedy správně řečeno lakotského medicinmana Johna (Fire) Lamé Deera, který prožil život na naplnění několika románů a občas komentoval dění ve Spojených státech 70. let minulého, 20. století.

Jelikož navnímal i evropskou mentalitu, prožil část života jako americký voják v Normandii, při vylodění za druhé světové války, jeho vyprávění a srovnávání jsou nám velmi přístupná a blízká.

Ukázka náhledu na vyspělou americkou civilizaci z pohledu barbara (Američtí Indiáni dostali volební právo až ve třicátých letech 20. století) hovoří sama za sebe. Pasáž je z knihy *Chromý Jelen. Vyprávění siouxského medicinmana*, k rozdílu pohledu na důležité hodnoty v bělošské a původní americké kultuře poslouží popis situace, kdy Johna Lamé Deera pozvali do středostavovského amerického domu.

Chromý Jelen popisuje návštěvu takto: „Pozor na popel, nekuřte, zežloutnou nám závěsy. Pozor na zlatou rybku v akváriu, nedýchejte na papouška, neopírejte se hlavou o tapety, máte možná mastný vlasy. Nevylijte tu kořalku na stůl, má choulostivý lak. Opucoval jste si řádně boty? Podlaha je čerstvě napuštěná.

Nedělejte tohle, nedělejte, prosím, tamhleto...“ To je k zbláznění. Na tohle nejsme stavění. Vy žijete ve vězeních, která jste si sami vystavěli. Říkáte tomu „domovy“, kanceláře, továrny. V rezervaci teď koluje nový vtíp: „Víš, co je to kulturní deprivace?“ Odpověď zní: „Být bělošským dítětem střední třídy a žít na předměstí v rodinném domku s barevnou televizí.“ (Chromý Jelen 2004, str. 107).

3.4.1 Navahové

Navahové (anglicky a španělsky *Navajo*, vlastním jménem *Diné*), svou zemi nazývají Dinehtah. Se zhruba třemi sty tisíci příslušníky jsou nejpočetnější etnickou skupinou mezi původními obyvateli Spojených států. Většina (asi 170 000) jich žije ve vlastní rezervaci nazvané Navajo Nation, zřízené roku 1868, o rozloze 64 000 kilometrů čtverečních s hlavním městem Window Rock. Poměrně velká část Navahů stále žije

v původním obydlí, zvaném hogan – což je většinou šestiúhelníková kupolovitá stavba, postavená z trámů a pokrytá hlínou, s větracím otvorem ve střeše, s dveřmi vždy obrácenými na východ. Na svém území chovají ovce, vyrábějí originální šperky z tyrkysu a stříbra, mezi základní vzor patří dýňový květ. Žijí v klanech, podle nich se identifikují i představují, sdělují si klany po otci i matce. Klany mají velmi zajímavé názvy – Lidé od hořké vody, Klan pomalých v řeči, Klan soli, Klan početných hoganů etc. Mezi specifické sociální pravidlo patří to, že muž nikdy nesmí spatřit matku své ženy, tchýni. (Rieuperout 2000).

Je to kultura, která nevěří na posmrtný život, když Navaho zemře, už se o něm nemluví pro obavy, že by jeho duch – chindi – mohl škodit.

Z našeho pohledu – andragogického vzdělávání je velmi zajímavý fakt, že se kulturní dědictví předává v rámci složitých náboženských rituálů (Navahové sami nehovoří o náboženství, ani pro něj nemají adekvátní výraz), předávají si vědomosti a znalosti o Stezce života – *Hózhǫ́*, což je kombinace harmonie, krásy, naladění na stejnou vlnu, podřízení se toku času a dosažení vnitřního smíru. Staří zpěváci Stezky života, zvaní *hatathali*, si vybírají následníky mezi dospělými Navahy a po velmi dlouhou dobu je v tajných obřadech cvičí. Samotné obřady mají jednak duchovní, ale rovněž léčivý účinek, posilují návrat a přisun pozitivních sil.

Další specifikou navažských rituálů je malování do písku, které má svou tajnou a duchovní podstatu (velmi přibližně se zde nabízí srovnání s malbou ikon). Kresby do písku však jsou jednoúčelově vytvářeny, poté se zničí.

Pro zcela specifický, opisný a těžce naučitelný jazyk – *Diné bizaad* – se v období II. světové války za těžkých bojů amerických vojáků s Japonci Navahové proslavili tím, že posílali šifrované zprávy ve svém jazyce. Japonci nikdy tyto šifry nedokázali odhalit. Navahové tak velkou měrou přispěli k vítězství Američanů. V nedávné době zemřel poslední z těchto vojáků, „Code Talkers – Mluvící šifrou“ – Chester Ness.

Z pohledu andragogiky se tento jedinečný historický moment dá pojmut jako výuka dospělých Navahů v krizové situaci. Pro dokreslení situace je v příloze č. 2 uveden text Navahové válčí.

V současné době se u Navahů razí heslo „vzdělání, základ sebeurčení“, což v praxi znamená zřizování vlastních středních škol (od roku 1968), nazvaných Navažská škola, Navajo Community College (*Diné bi’olta*), které slouží pro výuku nejen pro studenty pokračujících ve vzdělávání, **nýbrž i pro dospělé**. Mládež i dospělí se tam učí znalosti navažské kultury – dějinám, jazyku, umění, aby tradiční hodnoty nezanikly.

(Rieuepeyrout 2000, str. 249). Dá se konstatovat, že se jedná o velmi zdařilý pedagogicko – andragogický projekt.

Pokud pojmáme antropologii jako vědu o člověku v jeho rozmanitosti s veškerými potřebami a specifiky bez ohledu na jeho místní a kulturní příslušnost, pak můžeme z výše uvedených příkladů vyvodit zřetelný přesah antropologie do transdisciplinární andragogiky. **Vnímání různých kultur a jiných názorů rozšiřuje a prohlubuje vnímání odlišností a jiných životních hodnot, nabízí vzdělávajícímu se dospělému možnosti pro utváření a hodnocení vlastních poznatků.**

3.5 Souvztažnost v pedagogice

3.5.1 Jan Amos Komenský (1592–1670)

Plným právem je v dějinách vzdělávání označován za učitele národů. Občas je pro tuto jeho primární roli, násobenou encyklopedickou a spisovatelskou činností a teologickým působením opomenuta jeho pozice nepřehlédnutelného českého filosofa světového významu. Svou filosofickou opodstatněnost, vycházející z novoplatonismu, velmi zřetelně posílenou renesančním uchopením světa prokazoval i tím, že poměrně výrazně stál v opozici descartovskému racionalismu.

V bohatosti Komenského náhledů je hlavním momentem touha po universálním řádu věcí a vědění, snaha napomoci učinit z člověka bytost, entitu všestranně edukovanou, poučenou, tedy, dospět k „všenäpravě věcí lidských“. Souběžně je Komenského činnost provázena snahou a touhou po míru, *irenickým* pojetím bytí (z řeckého *eiréné* – mír).

Ze spisů, které Komenského definují jako filosofa, lze uvést *Via lucis (Cesta světla)*, jejíž dosah a hloubku, originalitu se až v poslední době kulturní svět snaží pojmout, a *Pansophiae Prodromus (Předchůdce vševědy)*.

Komenský prožil posledních čtrnáct let v Amsterdamu, toto období jeho života je plně tvůrčí a jedinečným výsledkem jsou jeho díla *Orbis pictus*, *Didactica magna* a filosofický spis *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica (Všeobecná porada o nápravě věcí lidských)*.

Pro navnámání Komenského stylu, s vědomím, že mnohé práce byly psány kultivovanou latinou jeho doby je zde uvedena krátká a k andragogickému tématu blízká pasáž s překladem z díla *Pansofický vychovatel (Scholarum reformator*

pansophicus), které z latinského originálu ve snaze přiblížit poslední myšlenky Komenského přeložil Jan Patočka v roce 1956.

„*Tria in nobis praecipue formanda sunt mens, voluntas facultatesqve operativae. Mens est interior animae oculus, obvertens se omnibus, imaginesqve rerum omnium intra se concipiens: ideoqve cognitionis luce et spectaculis gaudens. Voluntas est interior animae manus, cognita bona capessere atqve sibi applicare gestiens: eôqve rerum fruitione et svavitatum pabulis gaudens. Facultates sunt interior animae vis, ad res mente cognitatas et voluntate concupitas, potestatis suae faciendum membris dans impetum; occasionibus gaudens et motu. (Ubi facultas sermonis eminent, cum aliis operationum instrumentis.) Haec igitur tria qvia recte in nobis formata nos esse faciunt imaginem Dei splendidam, qvasi omnisciam, qvasi omnivolam (omnibus verè bonis oblectatam) qvasiqve omnipotentem, à vera igitur et plena hominis formatura nihil horum trium informe relinqvi potest ac debet.“ (Komenský 1956, str. 10).*

„*Tři věci, které v nás hlavně mají býti utvářeny, jsou mysl, vůle a schopnosti pracovní. Mysl je vnitřní oko duše, které upírá svůj pohled na všecko a pojímá do sebe obrazy všech věcí; proto má ráda světlo poznání a vše, co je na podívanou. Vůle je vnitřní ruka duše, dychtící dosáhnouti poznaného dobra a použití ho pro sebe: těší se tedy z užitku věcí a její pastvou je slast. Schopnosti jsou vnitřní síla duše, která dává podnět údům, aby si osvojily věci myslí poznané a vůlí žádané; libuje si v příležitostech k uplatnění a v pohybu. (Mezi nimi vyniká schopnost mluvití spolu s jinými ústroji naší činnosti.) Poněvadž tedy ty tři věci činí z nás, jsou-li v nás správně utvářeny, skvělý obraz boží, téměř vševědoucí, téměř všecko chtící (každé dobré jej totiž oblažuje) a téměř všemohoucí, nemůže a nesmí být nic z toho trojího ponecháno nezpracované při pravém a plném utváření člověka.“ (Komenský 1956, str. 48).*

Pro závěr krátkého uvažování o Janu Amosovi Komenském a jeho díle, které ovlivnilo a svým humánním posláním ovlivňuje a utváří co dodnes, se zdají být vhodná závěrečná slova knihy Radima Palouše *Komenského Boží svět*, ve kterých je zdůrazněn jednak již zmíněný Komenského náhledový střet s pohledem Descartovým a hlavně – **z pohledu andragogického jsou zde zdůrazněny, znovu vystaveny, připomenuty nové úkoly, pro které je zapotřebí nalézat, aplikovat, iniciovat vhodná řešení.**

„Komenský tušil, kam spěje věda, vida Descartovo rozčísnutí světa a zřeknutí se jednoty veškerenstva. Proto se tolik věnoval konfrontaci s myšlenkami tohoto

zakladatele novověké vědecké tradice. Soudí se, že dnes je kartezianismus v koncích a že se nám znovu otvírá pochopení pro Komenského harmonický svět. Náš myslitel ze 17. století se veškerou svou duchovní usilovností k nám obrací a zve nás: „Děti lidské, navraťte se zpět!“. Vraťme se po všech těch nových zkušenostech, po všem tom putování po cizích královstvích a říších, obohaceni mnohými poznatky a zkrušení nejedním ohrožením a katastrofou, lépe znalí svých sil a slabostí, vraťme se domů, do společného domu! Boží svět je tu stále, není vše ztraceno, právě naopak: i teď, právě teď se před námi, zkušenějšími, prostírá nová éra, společenství Božího světa, éra středověku. Komenský chápal svou dobu jako krizi světa. Není náš dnešek érou neméně kritickou? Není globální povaha nejrůznějších ohrožení vlastně svým způsobem ještě rozsáhlejší krizí? Ekologickou, demografickou, politickou, morální, civilizační...?

Onen návrat domů není samozřejmě míněn jako návrat zpět, ale jako týž obrát k napravenému úsilí, k společné „domovské“ odpovědnosti. Mota na počátku tohoto spisu hovoří o velebení světa, o škole světa; to, oč jde, je vazba k podstatám, vazba srdce. Budoucí čas obtěžká lidstvo novými, přetěžkými zkouškami. Komenský z dále staletí nabízí konzultaci.“ (Palouš, 1992, str. 142)

3.5.2 Karel Slavoj Amerling (1807–1884)

V pedagogice, která je stále s andragogikou jako vědou velmi těsně propojena, nalézáme i postavu, která je poměrně málo zmiňovaná, i když svou nepředstavitelně bohatou činností jednoznačně má i v historii andragogiky, jejím vývoji, své nezastupitelné místo.

Nádherný, ideově bohatý, renesanční člověk, **kteřý aspiroval na pokračovatele odkazu Jana A. Komenského, podle kterého pojmenoval i některá svá díla.** Jeho život, dílo, odkaz, **andragogické zásluhy** a přesahy do současnosti jsou zde uvedeny ve zkrácené míře.

Informace jsou ve velké míře z unikátní monografie Evy Hoffmannové, botaničky a výtvarnice, dále ze soukromé sbírky autora a cesty po stopách Karla Slavoje Amerlinga a rozhovorů s potomky této osobnosti.

Karel Amerling (jméno Slavoj si po dobovém vlasteneckém zvyku přidal později), byl český **pedagog, filosof a lékař.** Narodil se jako syn hostinského Jana Amerlinga a jeho druhé manželky Anny Jelínkové.

Po studiu na gymnáziu v Klatovech a univerzitě v Praze a Vídni získal K. S. Amerling roku 1836 titul doktora medicíny. Během studií a krátce po nich spolupracoval s tehdejšími předními českými vědci – nejprve jako asistent Jana Svatopluka Presla na univerzitě, potom jako správce sbírek hraběte Kašpara Šternberka.

V následných letech soukromé lékařské praxe se již začal vážně zabývat nejrůznějšími otázkami vzdělání. Zvažoval možnosti učitelské přípravy i pro ženy, začal organizovat a pořádat vzdělávací přednášky pro mladé řemeslníky, aktivně se přičinil i o vznik první české průmyslové školy v Praze. Ve čtyřicátých letech 19. století organizoval v Praze pravidelné učitelské porady, které se staly obecně známými jako *budečské porady*. Porady se tak nazývaly podle místa svého konání, kterým byla *Nová Budeč*. Tu zamýšlel Amerling vybudovat jako široce koncipovaný vzdělávací ústav. Název *Budeč* zvolil pro ústav proto, že na podkladě legendy, známé tehdy z Kosmovy kroniky a z díla Václava Hájka z Libočan, byl přesvědčen, že v Budči existovala již v 10. století latinská škola – považovaná tak za první školu na českém území. Skutečnost, že kníže Václav byl ve své době jedním z nejvzdělanějších panovníků a že své vzdělání získal právě na Budči, považoval za potvrzení existence této školy.

První patro mělo sloužit k přípravě učitelů. Rozlehlá posluchárna, vybavená volnými židlemi, které nahrazovaly do té doby ve školách používané jen nepohyblivé lavice, sloužila i jako veřejný sál k nejrůznějším přednáškám. Svě oddělené učebny měly v Budči i ženy. Součástí komplexu byla i knihovna s tiskařským vybavením umožňujícím tisknout v arabštině, ruštině, hindustánštině, čínštině, mongolštině, dále také staroegyptské hieroglyfy, tisk v hlaholici a cyrilici. Ta byla nejen Amerlingovou pýchou, ale i výrazem jeho cílevědomé snahy bezprostředně navázat na Komenského učení jazyků a na jeho dílo *Brána jazyků otevřená*.

Přestože na tematicky rozličné přednášky konané v Budči přicházeli občané různých povolání, kteří se na ně sjížděli i ze značné dálky, většinu posluchačů tvořili učitelé a ti, kteří se učiteli stát teprve chtěli. Pro starší učitele pak byla Amerlingova Budeč něčím, co bychom dnes zřejmě pojmenovali, nazvali doškolovacím ústavem. Můžeme konstatovat, že Budeč se ve své době stala mimořádně významným střediskem obrozeneckého a vlasteneckého života. Bohužel, neměla dlouhé trvání, protože ústav skončil v konkurzu. Skutečnost, že se Amerlingova Budeč stala významným centrem českých učitelů, potvrzovaly především tzv. porady učitelské v Budči. Zprvu se jednalo o měsíční porady několika pražských učitelů, postupně se staly týdenními a scházeli se na nich i učitelé mimopražští. Na budečských poradách se učitelé radili o tom, co by

školám mohlo prospět a jaké by mělo být vzdělávání učitelů. V roce 1848 se na výzvu budečských porad sešlo na 500 českých učitelů, jednalo se o historicky první tak početné shromáždění učitelů.

V přijaté petici tehdy učitelé požadovali, mimo jiné, prodloužení povinné školní docházky, dále to, aby každý učitel „byl mocen obou zemských jazyků“, aby se stát postaral o přiměřené vzdělání učitelů, aby každý učitel byl zodpovědný za svoji práci a aby plat učitelů byl roven platu těch státních úředníků.

Když bylo v roce 1848 ministerským výnosem nařízeno zavést zlepšené učitelské kurzy, byla v Praze zřízena i první hlavní škola s českým vyučovacím jazykem. Jejím ředitelem byl dne 13. října 1848 jmenován MUDr. Karel Slavoj Amerling. Při škole byl zřízen i učitelský kurz, zprvu ještě jednoroční. Ten se pod Amerlingovým ředitelováním a v souvislosti s koncepčními změnami v učitelské přípravě a s jejím prodloužením na čtyři roky přeměnil v první český učitelský ústav. Karel Slavoj Amerling pak setrval v jeho čele celkem 20 let.

Velmi známé jsou dnes jeho ucelené soubory obrazů k názornému vyučování. Ty byly řazeny do několika tematických celků (zvířata, rostliny, řemesla, život v přírodě, hospodářství – celkem se jednalo o soubor 150 obrazů), a programově tak navazovaly na Komenského dílo Orbis pictus. Amerlingovy Obrazy k názornému vyučování byly prvními českými vyučovacími pomůckami.

Na počest Karla Slavoje Amerlinga byl v roce 1935 učitelskému ústavu v Praze, jehož byl Amerling prvním a dlouholetým ředitelem, propůjčen čestný název Amerlingův státní mužský ústav učitelský. Učitelský ústav právně zanikl, spolu se všemi dalšími učitelskými ústavu v srpnu 1948. Na podkladě zákona z roku 1946 převzaly přípravu učitelů nově zřizované vysokoškolské pedagogické fakulty. (Hoffmanová 1982).

Provázanost pedagogiky a andragogiky je zcela nezpochybnitelná. Uvedené příklady se snaží naznačit historický pokrok ve vnímání vzdělávání dospělých. Karel Slavoj Amerling navazoval na pedagogickou činnost Jana Ámose Komenského, zastával se o nutnost vzdělávání učitelů jako následných vzdělavatelů bez genderové diskriminace. Zasazoval se o udržení českého jazyka, při své práci se snažil využívat nejnovějších vědeckých poznatků a k šíření znalostí používal poměrně převratnou a na další dlouhé období ustálenou metodu názorných pomůcek. **Nejzřetelnější Amerlingův andragogický odkaz je v usilování o nutnosti vzdělávání dospělých, učitelů, ve své**

době velice posuvným a předbíhajícím dobu apelem na vzdělání pro ženy v co nejširším možném rozsahu.

3.6 Prostupnost s psychologii

Pokud vezmeme v úvahu, že cesta k dospělosti je vždy určitým způsobem etapizována, ať již koncept, který tento životní cyklus opisuje a specifikuje je připodobněn členění a průběhu dne, či roku, průměrům toho, co v přírodě v danou dobu převládá (což je pro naše vnímání, představu zřejmě nejbližší – viz opisy jednotlivých cyklů a dění jako například jaro života, v rozpuku života, podzim života, na sklonku dne atd.), je prolínání andragogiky a některých psychologických náhledů, škol, metod více než zřejmé. Pokud se psychologie zabývá rovněž úzdravou duše, psyché dospělého člověka a andragogika dospělého jedince mimo jiné animuje, tedy oduševňuje, je možno v některých případech předpokládat dokonce souběh andragogického a psychologického působení. Následující čtyři psychologické koncepty, pohledy na dospělého člověka a jeho potřeby, cesty k řešení různých životních situací, mnohdy velmi zátěžových to mohou dokladovat. Andragogicko – psychologické propojení, provázanost a možnost vzájemného se doplňování těchto přístupů a náhledů je velmi zřetelně možno vysledovat při integračním a konsolidačním procesu člověka.

3.6.1 Erik Homburger Erikson (1902–1982)

Erikson kolem roku 1950 navrhl svou strukturu vývoje osobnosti epigenetického stadiálního (hierarchického) pojetí psychosociálního vývoje člověka a rozdělil jí do osmi vývojových stádií. Každé stádium pak definoval jako konflikt, nutnou krizi, ovšem v pojetí bipolárním, tedy – ohrožení i šance na růst, posun. Tento posun přináší našemu EGU novou potenci, Eriksonem nazývanou ctnost (virtue). Stádia definoval Erikson takto (Drapela 1997):

1. Důvěra proti základní nedůvěře (kojenec, bezpečí – ctností je naděje)
2. Autonomie proti zahanbení a pochybnosti (chůze a mluvení – ctností je vůle)
3. Iniciativa proti vině (plány a experimenty – ctností je účelnost)
4. Snaživost proti méněcennosti (od hry k produktivní činnosti – ctností je kompetence)
5. Identita proti zmatení rolí (sebepojetí, identita EGA – ctností je věrnost životní filosofii)
6. Intimita proti izolaci (spojení s intimitou druhého – ctností je láska)

7. Generativita proti stagnaci (zapojení se do společnosti – ctností je pečování)
8. Integrita proti zoufalství (ohlédnutí se, hodnocení – ctností je moudrost)

Z uvedeného nástinu, který je obdobně uveden rovněž v knize *Přehled teorií osobnosti* V. Drapely (Drapela 1997, str. 69–70) je zřejmé, humanizace, animace je „práce“ na celý život, nic z povinností nelze obejít.

Dá se konstatovat, že z uvedeného Eriksonova stadiálního vrstvení životní cesty člověka je mimo prvních čtyřech všechna zbývající možno zahrnout do andragogického pojmání vzdělávání, výuky a formace dospělého člověka. **To je fidés velmi závažný a staví opět andragogiku do pozice vědecké disciplíny, která je povinna být vědou transdisciplinární, aby pokryla tu přebohatou poptávku na tržnici života.** Pokud se nepodaří stádium a s ním spojený konflikt překonat, vyřešit, pokud povinnosti postoupit dále uhýbáme – nastává stagnace ve vývoji a jediná možnost je dodatečně vyvinout úsilí k nápravě. Ke stádiu osmému, poslednímu je možná i představa, kterou často nabízí Viktor Emil Frankl ve svých pracích, tedy o nahlížení na prožité jako na fotografický či filmový pás, na kterém je vše zachyceno, nic není vynecháno a beze smyslu a je na nás, jak po „vyvolání“ tento materiál vyhodnotíme...

3.6.2 Viktor E. Frankl (1905–1997)

Viktor E. Frankl se narodil ve Vídni. Vystudoval medicínu, po válce získal doktorát z psychologie. Dva a půl roku prožil v několika koncentračních táborech (v **Terezíně, Osvětimi a Dachau, kde sdílel se svými spoluvězni hraniční situace lidského bytí, což dodalo zvláštní váhu jeho úvahám**), v nichž ztratil oba rodiče, sourozence a ženu. Tento zážitek se stal východiskem pro jeho terapeutickou školu. Po válce vedl neurologické oddělení Vídeňské polikliniky, od padesátých let se věnoval přednáškové činnosti o jím vytvořeném psychoterapeutickém směru – logoterapii. . Přednášel i v České republice, v Praze a Brně a jeho práce a práce Franklových žáků u nás překládají docent Karel Balcar, profesor Vladimír Smékal a jak již bylo zmíněno rovněž docent Vladimír Jochmann – *Lékařská péče o duši* (Frankl 2006b) a *Vůle ke smyslu* (Frankl 2006c).

Logoterapie (logos – smysl) se soustřeďuje na smysl lidské existence a na hledání tohoto smyslu. Nalezení smyslu života je prvořadou motivační silou člověka (každý člověk usiluje o smysluplnou existenci). Frankl mluví o vůli ke smyslu v protikladu

k principu slasti (vůli ke slasti – S. Freud) a k vůli po moci (A. Adler). Přesto, že si Viktor Frankl celoživotně Sigmunda Freuda podle vlastních slov velice vážil, nesouhlasil rozhodně s úvahou, kterou Freud rozpracovával, tedy, že **jakmile se člověk začne zabývat smyslem života, znamená to, že je nemocen.**

Počátky logoterapie existenciální analýzy se datují do dvacátých, třicátých let minulého století. V názvu logoterapie se odráží náplň jednoho z významů slova **logos**, **λόγος**, filosofického a teologického pojmu původem z řečtiny, znamenající *slovo, řeč, rozum*, ale zejména **smysl**.

Poprvé Frankl hovořil o logoterapii již v roce 1926 na přednášce Akademického spolku lékařské psychiatrie ve Vídni (členem poradního sboru spolku byl i Sigmund Freud). Občas se také pro logoterapii užívá pojmenování „výšinná psychoterapie, či terapie výšin“ v kontrastu s hlubinnou terapií psychoanalytickou a k vůli po moci (A. Adler). Logoterapii charakterizuje Frankl jako metodu nikoli retrospektivní a introspektivní, ale jako metodu otevřenou do budoucna, k tomu, co má pacient splnit (není důležité to, co očekává od života, ale to, co život očekává od něho). Tento postup Frankl chápe jako vykročení od sebestřednosti člověka do světa, kde lze smysl života nalézt spíše než ve zkoumání vlastní psyché. Člověk je zaměřován ke smyslu svého života a konfrontován s ním; smysl svého života nevynalézá, ale odhaluje (přesto Frankl kritizuje determinismus a zdůrazňuje lidskou schopnost sebeurčení). Smysl života neexistuje v abstraktní formě, mění se od člověka k člověku, ze dne na den. Podle logoterapie jej lze dosáhnout třemi způsoby: prováděním nějakého činu, zakoušením nějaké hodnoty (přírody, kultury, lásky), utrpením (smysl utrpení, který přesahuje intelektuální schopnosti člověka, Frankl nazývá suprasmyslem). (Balcar 2007-2010).

Podstatu lidské existence vidí logoterapie v jednoznačné, určené a nedělitelné odpovědnosti, svobodě v rozhodování každého jedince, každého člověka za vlastní život. Je-li vůle člověka ke smyslu zmařena, může být kompenzována vůlí k moci, k penězům nebo k libosti. Jindy vzniká existenční frustrace, která může vyústit v noogenní neurózu. Noogenní neurózy mají původ v noos (mysl, duch), nikoli v psyché jako ostatní (psychogenní) neurózy. Noogenní neurózy pramení v konfliktech mezi jednotlivými hodnotami, v morálních konfliktech (duchovních problémech). Člověk k životu potřebuje noodynamiku - napětí mezi smyslem jeho života a jeho úsilím o toto naplnění. Frankl hovořoval o tom, že gotické klenby sakrálních staveb jsou pod neustálým tlakem, zátěží a proto si tak dlouho uchovávají svou pevnost. Tedy je zde rozpor po v dnešní době tak žádaném stavu jakési **duševní homeostázy**.

Nevidí-li člověk smysl, pro který stojí za to žít, je naplněn existenčním vakuem, hovoří se zde o kolektivní neuróze jako o nemoci dvacátého století, která se projevuje především stavem nudy.

Logoterapie užívá jako jednu z metod **techniku paradoxní intence**. Vychází z teorie **hyperreflexe (přehnaná pozornost, např. strach navodí to, čeho se obáváme) a hyperintence (přehnané usilování, znemožňuje to, co si přejeme)**. Paradoxní intence záleží ve zvratu pacientova postoje, v nahrazení jeho strachu paradoxním přáním; např. student před závažnou zkouškou je vyzván, aby si alespoň na chvíli přál to, čeho se nejvíce bojí – **například v dospělém věku z mnoha důvodů (osobních, pracovních) neúspěchu při zkoušce, při studiu – což je zřetelně přesah do andragogických reálií**. (Balcar 2007-2010).

Významnou úlohu při vytváření paradoxních intencí hraje schopnost kritického pohledu na sebe sama, smyslu pro humor. Logoterapie patří mezi tzv. humanistické psychoterapie, zároveň vychází z existencialismu. Hlavní nosnou tezí, ideou logoterapie je tedy zdá se Franklovo uchopení a rozpracovávání náhledu Friedricha Nietzscheho, který se dá vyjádřit větou: **kdo má proč žít, unese téměř každé jak**. Přesněji, jak uvádí F. Nietzsche ve svých *Průpovědích a šípech*: „Má-li kdo **své proč?** života, shodne se téměř s každým **jak?**“ (Nietzsche 2009, str. 10).

Smysl v životě může člověk podle Frankla najít (Balcar 2007-2010).

- ve vykonání činu (myšleno hlavně v sebezpřesahujícím činu; v takovém, jež je konán s ohledem na ostatní)
- prožitím hodnoty (opravdový zážitek, který člověka obohacuje či povznáší), tou nejhodnotnější je láska, **avšak může to být rovněž výtěžek ze studia, obohacení se novou vědomostí, znalostí a jejím využitím ve prospěch svůj i svého okolí**
- v utrpení (promění-li ho člověk ve své morální vítězství změnou svého postoje a uchováním si práva na osobní, svobodné rozhodnutí i v nejtěžších okolnostech).

Základní myšlenkou logoterapie tedy je, že pokud není touha po smyslu naplněna, vede to od frustrace až k existenciálnímu vakuu. Člověk začíná pochybovat o smyslu své existence, o smyslu života vůbec. Tomuto fenoménu je blízká tzv. nedělní neuróza – během volna zasahuje pocit existenciální prázdnoty plnou silou, není schopen být tlumen pouhou rutinní prací v zaměstnání, nebo zaměstnáním, které vykonáváme pouze

pro uspokojení nutných životních potřeb. Zde se opět nabízí prostor pro **andragogickou saturaci smyslu života**, pokud to okolnosti dovolí, je zcela namístě **uvažovat o odstranění případné nudy**, kterou Frankl pojmenovával smrtelnou nemocí, či jiných stavů **nenaplnění studiem toho, co přinese danému člověku pocit uspokojení, naplnění, tedy – smyslu bytí**. Základní téma, které v logoterapii variuje, je vyjádřeno v předmluvě z roku 1972 ke své knize *Vůle ke smyslu*, kde Viktor Emanuel Frankl píše: „**Člověk je bytost hledající smysl, logos, a poskytnout člověku pomoc v jeho hledání smyslu je jeden z úkolů psychoterapie – je to právě úkol logoterapie.**“ (Frankl 2006c, str. 5). Pokud se podaří poodstoupit a v tomto apelu, v této tezi spatřit rovněž úkol andragogický, lze usoudit, že propojení andragogiky s logoterapií se na poměrně velkém prostoru překrývá.

Nakonec je ještě zapotřebí zmínit jednu techniku, která v mnoha případech může korespondovat s andragogickými náhledy a potřebami – postojovou změnu, která mobilizuje **vzdornou moc ducha** zaujetím aktivního postoje. Napomáhá k přestavbě pasivních postojů na pozitivní postoj vyznačující se přijetím i nepříznivých skutečností. Při nezdravém postoji se člověk vidí jako **oběť okolností**. „**Já bych rád, ale když...**“ „**já za to nemůžu**“, „**já to nechci, je to nespravedlivé**“, „**proč zrovna já?**“ a zaujme **pasivní postoj – „s tím se nedá nic dělat“**. To je situace v andragogice zcela **standardní, při úvaze, jak vrstevnaté, rozdílné je složení dospělých při vzdělávání, kolik životních prožitků, zkušeností a náhledů – postojů se může v učebně, v aule koncentrovat**. Provázející, facilitátor, vyučující, poradce, terapeut v rozhovoru dává pozor na zachycení nezdravých postojů (odmítání, pasivita). Tam, kde se tento postoj jeví jako klíčový pro potíže, se k těmto pasážím vrátí a pomáhá vytvořit si od tohoto postoje odstup. Jakoby se na něj podívat zvnějšku. Děje se tak buď **racionální argumentací, autoritativnějším ujištěním** (na základě vzdělání a zkušeností) či tzv. „**sokratovským dialogem**“. Ten, kdo provází, se snaží dovést člověka v problémech k „naivním dotazováním“ a až přehnaným zdůrazňováním jeho negativních výroků k zaujetí nového postoje. Přijímá i nesprávná tvrzení, ale vede k uvědomění, že je člověk za své postoje a počínání odpovědný. Přijetí odpovědnosti provází tzv. **kopernikánský obrat**. Člověk přistoupí na to, že není ten, kdo vznáší na život nároky, ale že je tím, komu život klade otázky a výzvy.

Celkově tedy musí být obecně naplňovány potřeby, ke kterým profesor Palouš vybízí ve své práci *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*:

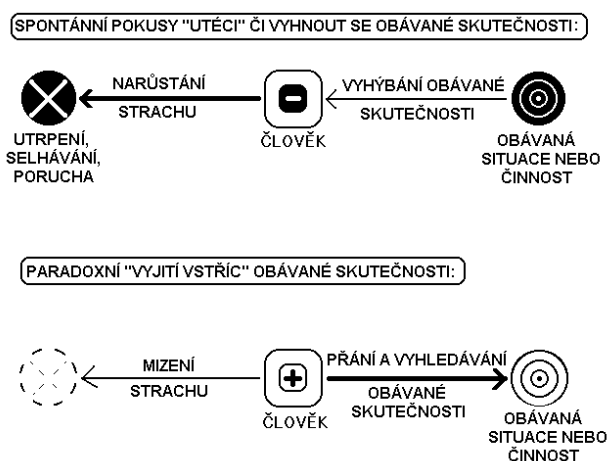
„Dialog neboli rozhovor není dán pouhou přítomností rozprávějících účastníků. Co vlastně takový dialog vyžaduje? Společné pobývání je nepochybně vcelku velmi působivé, i když se nemluví. Řeč je ovšem důležitým komunikačním nástrojem – vychovatel/učitel mluví, adresáti naslouchají a odpovídají. Každá řeč, je-li skutečně nástrojem dialogického vztahu, je fundována zjevitelným smyslem – logem. Aby při komunikaci šlo o dia-log, k tomu je zapotřebí přítomnosti logu, který, díky tomu, že se mu účastníci podrobují, proniká DIA – skrze, do společenství. LOGOS je prostředí, v němž se odehrává vědomá komunikace. Ti, kteří hledají ve vzájemné řeči smysl, dialogizují...“ (Palouš, Svobodová 2011, str. 89).

Franklova práce a metodika se dá pojímat jako andragogika hraniční situace, rovněž i proto, že logoterapie a existenciální analýza jsou primárně určeny dospělým lidem.

Tato tendence transdisciplinarity je zřetelná i u Alfrieda Längleho.

3.6.3 Alfried Längle (* 1951)

V letech 1976 až 1983 absolvoval Alfried Längle výcvik u Viktora E. Frankla. V roce 1983 spoluzakládá výcvikové skupiny v logoterapii a existenciální analýze. **V roce 1991 končí jeho velmi těsná spolupráce s Franklem,** a to na základě Länglova rozpracování logoterapie – příklon k existenciální analýze jako samostatně fungující terapii, které Viktor Frankl považoval za odklon od logoterapie a neschválil tento přístup. A. Längle rozpracoval metodu **PEA** (osobní existenciální analýzu), jako svůj terapeutický přístup.



Obrázek 1 Dynamika obav z očekávané skutečnosti (Längle 2010).

Na předchozích schématech poměrně zřetelně vyvstává zásadní andragogické téma, v dospělém věku se mnohdy stupňuje snaha a potřeba uspět při examinaci, která mnohdy vlivem hyperintence může očekávaný výsledek zvrátit v neprospěch studujícího. Na prvním schématu je vidět, že pokud obecně podlehneme obavám z nepříjemné, zátěžové situace, selhání je téměř jisté. **Naopak paradoxní vyjití vstříc, odlehčení, vědomí si vlastní hodnoty, znalostí a zkušeností je schůdnou cestou, andragogickým instrumentem k dosažení cíle a následného uspokojení.**

Dovětkem jen úvaha, že chvíle šťastného pocitu, spokojenosti může být pouze vydobyta usilovností, pokud však nepřeroste v již zmíněnou přesnaživost.

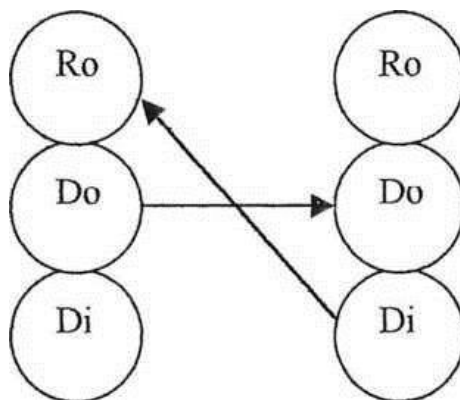
3.6.4 Eric Lennard Bernstein (Eric Berne) (1910–1970)

Erne byl americký lékař a psychiatr. V šedesátých letech 20. století vytvořil Transakční analýzu (TA) na základě Freudova psychodynamického přístupu, poznatků Erika Eriksona a humanistické psychologie Carla Rogerse, původně jako techniku skupinové psychoterapie. Na rozdíl od psychoanalýzy, kterou měl původně praktikovat, se však zabýval především interakcí mezi lidmi a tím, jak pomoci jejich pozitivnímu růstu. K vytvoření TA Berneho dovedl neutěšený stav tehdejší psychologie, jež nedokázala poskytnout potřebnou širší péče a která se svou těžko pochopitelnou terminologií vzdálila od užití v každodenním životě. Výsledky své práce Berne sepsal v popularizačních knihách *Jak si lidé hrají* (1964) a *Co řeknete, až pozdravíte* (2013). V pozdějších letech Berneho práci zpopularizoval a navázal na ni jeho dlouholetý přítel Thomas A. Harris (1910–1995) knihou *Já jsem OK, ty jsi OK*.

Transakční analýza je komplexní psychologickou teorií. Vyznačuje se vlastní, originální terminologií, která by měla být všem dobře pochopitelná a nezaměnitelná a propracovanou teorií osobnosti a životního scénáře, ze kterých se rozvíjí rozlišení tří základních komunikačních a osobnostních rovin – ego-stavů: **Rodič, Dospělý a Dítě**, které patří mezi základní pojmy transakční analýzy. Jsou inspirovány Freudovým pojetím osobnosti a dále dělí ego složku osobnosti. Utvářejí se v raných fázích života jedince a ovlivňují celý jeho zbytek. V každém jedinci jsou tyto tři typy v nějakém poměru zkombinovány a záleží na tom, který převládá. Transakční analýza se zabývá rozborem komunikace (transakcemi) mezi jednotlivými osobami a vnitřní dynamikou intelektuální a emocionální složky osobnosti, nacházejících se v jednom z výše uvedených ego-stavů.

Cílem transakční analýzy je zdravý pozitivní rozvoj osobnosti. V řeči TA by měl mít člověk emancipovaného Dospělého a Dítě schopné přirozených projevů, beze strachu z Rodičovského trestu. Měl by převažovat já jsem OK, ty jsi OK postoj. Vypělá osobnost by dále měla být schopna vyjadřovat srozumitelně vlastní pocity. (Berne 2011).

Za transakci, Berne považuje základní prvek komunikace. Jde o podnět a následnou reakci na něj druhou osobou. Tato reakce se opět stává podnětem pro andragogiku. Komunikace může probíhat několika způsoby, viz následující schéma:



Obrázek 2 Transakční analýza (Berne 2011, str. 37)

Rodič-Rodič: v tomto případě se jedná o klasické mentorování a vyměňování názorů a hodnot. Může nadále pokračovat i bez vnímání podnětů z okolní reality.

Rodič-Dítě: je běžnou transakcí v rodině či v nemocnici. Zde lékař (Rodič) mluví s pacientem (Dítě) z pozice pečující a starostlivé osoby.

Andragogicky pojato, to nejfunkčnější předávání transakcí:

Dospělý vyučující versus Dospělý studující:

V tomto případě se zde jedná o věcnou a bezproblémovou výměnu informací, jejich vyhodnocování, řešení problémů. Způsobem, jak udržet vlastní komunikaci v Dospělém ego-stavu, je být citlivý na reakce vlastního Dítěte a Rodiče. Můžeme například na chvíli pozdržet vlastní reakce a ptát se, kdo reaguje? Je to Dospělý? Dále je užitečné utříbit si vlastní hodnoty a životní filosofii.

Dítě-Dítě: zde se jedná o vzájemné sdílení a sdělování emocí.

Křížové transakce. Jedná se o komunikaci, kdy je oslovena jedna *rovina* a odpověď přijde z druhé. To se může stát tehdy, když otázka směřuje například od Dospělého k Dospělému, tzn. je informačního, věcného charakteru a druhý na ni reaguje citově, afektovaně, reaguje jako Dítě.

Například: Přednášející k dospělým posluchačům hovoří a věty začínají stylem: „Kdyby jste si aspoň dokázali zapamatovat / naučit se / pochopit..zapamatovat“ „Já nemohu za vás pořádkem myslet a vše donekonečna vysvětlovat a zajišťovat vám všechno...mohli byste se už aspoň naučit starat se o své věci.“ Výsledkem křížové transakce bývá ukončení hovoru, nebo naopak nepřiměřeně silná reakce.

TA – transakční analýza jako nástroj k definování vztahu k sobě a okolí, tedy i při vzdělávání je instrumentálně dovednou a potřebnou cestou **k opravdové, tedy sociální, postojové, stadiální dospělosti – což je velmi široké andragogické téma, zde se zřetelně objevuje prostupná oblast mezi psychologií a andragogikou a je tak možno uvažovat při formaci dospělého člověka v pojetí transdisciplinární andragogiky.**

3.7 Společenské apely, nové výzvy

Spřízněnost a mnohé společné oblasti působení mezi andragogikou a sociologií jsou důvodem pro alespoň heslovité uvedení několika autorů, kteří však mnohdy svou originalitou a kurážností věci a jevy pojmenovat alespoň po terminologické stránce umožňují lépe definovat rovněž budoucnost a alternativy, teze v andragogickém zacilování.

3.7.1 Gilles Lipovetsky (*1944)

Lipovetski je francouzský sociální filozof a esejista, též profesor univerzity v Grenoblu. Pojem postmodernita označuje vývoj demokratických společností, podle Lipovetskeho člověk jako rasa prodělává antropologickou změnu. Jeho názory se odráží v díle *Hypermoderní doba: Od požitku k úzkosti*. Opisuje v ní vývoj společnosti od postmodernity k době, kterou nazývá hypermoderní. Důsledky tohoto posunu se odrážejí již v podtitulku zmíněné knihy, jedná se tedy o cestu od epikurejství k prázdnotě, k úzkosti, mnohdy i k nihilismu. Lipovetsky hovoří o „diktátu módy“. Nebezpečí této tendence je v tom, že hyperspotřeba je zaměřována převážně na sebe (zdraví, rekreace, odpočinek, adrenalin, fyzická kondice a fitness, wellness, plastická

a kosmetická chirurgie, cestování) a způsobuje uzavírání a orientaci jednotlivců na sebe a narušování vazeb s okolím. Svou osobní existenci, své bytí definujeme spíše pomocí věcí (opět se zdůrazňuje téma Ericha Froma a jeho práce *Mít, nebo být?*). (Lipovetsky 2013).

Býváme vyděšeni představou nudy a stárnutí v oblasti intimního života. Hyperspotřeba se stává emocionální záležitostí a Lipovetsky podotýká, že i oblasti mimo ekonomiku jako je náboženství, škola, rodina, etika podléhají způsobu myšlení člověka, kterého charakterizuje jako *homo consomericus*. Nebezpečí je v tom, že se prohlubuje nejistota a ztráta rovnováhy jedince v emocionální oblasti, jelikož hyperspotřeba narušila strukturu letitých forem socializace. Mnozí jednotlivci jsou méně vybaveni snášet a přijímat životní strasti, narůstají psychosomatické potíže, deprese, které jsou odvrácenou stranou konzumní společnosti. Roste materiální spokojenost, ale vytrácí se radost a smysl života. (Lipovetsky 2013).

Jeden z úkolů andragogiky se aktuálně profiluje v oblasti edukace lidí k větší resistenci před masovým a mnohdy neetickým náparem a působením konzumní společnosti.

3.7.2 Alain Finkielkraut (*1949)

Další z výrazných francouzských filosofů a esejistů je Emil Finkielkraut. Narozen v Paříži, vyučuje na elitní École Polytechnique v Paříži, píše knihy a pravidelně přispívá do nejvýznamnějších francouzských novin a časopisů. Jeho otevřený myšlenkový systém je zakořeněn ve fenomenologické tradici, ale věnuje se především analýze velkých společenských a psychologických témat současnosti a problémům života moderní a postmoderní společnosti.

Dosud největšího úspěchu dosáhla esej *Destrukce myšlení*, nyní byla vydána velmi tématicky zajímavá práce *Co kdyby láska nikdy neskončila*, pro nás je zajímavá i tím, že jedna z pěti kapitol je věnována Milanu Kunderovi a jeho tvorbě.

Z pohledu andragogických výzev je však důležitá kniha *Destrukce myšlení*, už pro skutečnost, že ji v roce 1989 přeložil v maringotce, tajně, za náročných podmínek Vladimír Jochmann a tak jí připravil k vydání v ilegální edici Prameny. Finkielkraut se v kapitole *Jeho veličenstvo spotřebitel* zamýšlí nad tím, co nám přináší technika v oblasti šíření kultury. „Když bylo malovýrobní podnikání encyklopedistů vystřídáno paperbacky, videokazetami a databankami, neexistuje už materiální překážka pro šíření

osvěty. Avšak právě v okamžiku, kdy se zdá, že technika může prostřednictvím televize a připojených samočinných počítačů zanést všechno vědění do všech domácností, ničí logika spotřeby kulturu. Slovo zůstává, ale je zbaveno jakékoli výchovné náplně, otvírání se světu a starosti o duši. Nadále se řídí duchovní život princip zábavy, což je postmoderní forma individuálního zájmu. Už nejde o to dělat z lidí autonomní subjekty, jde o to uspokojovat jejich okamžité choutky a co nejlaciněji je bavit. Postmoderní jednotlivec, podobající se lhostejnému konglomerátu pomíjivých a náhodných potřeb, zapomněl, že svoboda byla něčím jiným než možností přepnout televizní kanál a sama kultura něčím více než ukojováním pudů.“ (Finkelkraut 1993, str. 90–91)

Andragogická výzva je zřetelná v nutnosti vrátit se od spotřebního, konzumního stylu přžívání zpět k základním a smysluplným hodnotám lidského bytí.

3.7.3 Roger Scruton (*1944)

Scruton je známý britský filosof, estetik, politolog, spisovatel a také hudebník. Má vystudovanou Jesus College v Cambridgi a do roku 1990 působil jako profesor estetiky na Birkberk College of London, později zastával post profesora filosofie na Bostonské univerzitě v Massachusetts. Podílel se na tajné výuce v Praze, Brně a Bratislavě pro ty, kterým nebylo v rámci komunistického režimu umožněno studovat legálně. Velmi interesující je Scrutonovo působení na Filozofické fakultě UP, katedře sociologie a andragogiky i jeho snaha se naučit česky, jak zmiňoval Dušan Šimek na svých přednáškách.

V jeho práci *O potřebnosti národů* (v originále z roku 2004) je hlavním tématem problematika ohrožení stability a existence národních států, rozšiřováním globálních korporací a nadnárodních institucí (EU, WTO...). Přes to, že i mnozí liberálně nastavení intelektuálové národní státy považují za přežitek, Scruton existenci státního útvaru obhajuje. Toto tvrzení dokládá základní premisou existence demokracie, kterou je loajalita vůči národu. (Scruton 2011).

V jeho práci se poprvé objevuje pojem *oikofobie* jako definice odporu vůči vlastnímu kulturnímu zázemí a přílišná podlézavost vůči cizincům a jiným kulturám, je opakem xenofobie.

Scruton definuje další velmi aktuální a ožehavé andragogické téma, tedy vzdělávání směřující k upevňování a vnímání vlastního kulturního dědictví. Jak je toto téma aktuální, je dokladováno následujícím autorem.

3.7.4 Ian Buruma (*1951)

Buruma je britsko-nizozemský spisovatel, novinář a vysokoškolský učitel. Jeho myšlenkové zázemí je poměrně netradiční, vystudoval čínskou literaturu a následně japonský film. Nyní působí jako učitel demokracie, lidských práv a žurnalistiky na Bard College of New York.

Jeho dílo *Vražda v Amsterdamu. Smrt Thea van Gogha a meze smířlivosti* varuje před přílišnou, jemnocitnou ohleduplností projevovanou zastánci laissez-faire multikulturalismu. (Buruma 2010) Autor se vrací k vraždě kontroverzního holandského režiséra, který se mimo jiné věnoval tématům přistěhovalectví.

Theo Van Gogh byl spoluautorem kritického filmu *Submission* o muslimské komunitě, jenž poukazoval na postavení muslimských žen v amsterdamské komunitě. V reakci na zmíněný snímek byl Van Gogh rituálně zavražděn mladým Maročanem s nizozemským občanstvím za bílého dne v centru Amsterdamu. Van Goghova vražda v roce 2005 byla druhou vraždou, v jejímž pozadí jsou zřetelné signály absolutní netolerance k jinému přesvědčení či pohledu na svět a jeho hodnoty. První podobnou událostí byla vražda kandidáta na nizozemského premiéra Pima Fortuyna roku 2002, která v zemi vyvolala obzvláště mohutný šok.⁷

Otázka edukace k toleranci, k vnímání jinakosti, přijetí faktu, že Evropa se stává čím dál více multikulturní, že aktuálnost mezináboženského dialogu a hledání mezi smířlivosti je velmi aktuální je třeba vnímat jako témata, které bude třeba andragogicky obsáhnout.

3.7.5 Étienne de la Boétie (1530–1563)

Záměrně vybrán nakonec jako důkaz názorů a apelů, přetrvávajících staletí. Narozen ve francouzské aristokratické rodině brzy osiřel a po vystudování práv na univerzitě v Orleáns se během svého krátkého života věnoval oblasti práv. Mimo to ovšem měl i humanitní sklony a byl blízkým přítelem esejisty Michela de Montaigne. Ve svém nadčasovém díle *Rozprava o dobrovolném otroctví* (1549), které s je s trochou ironie věnováno všem, kdo se nechávají dobrovolně zotročovat, jako první v dějinách evropského myšlení obrací naruby tradiční představu o vztahu mezi vládcem a ovládaným. Neanalyzuje mocenský aparát, nýbrž vychází z vůle pokořeného a z jeho

⁷ Pozn. autora: Autor byl osobně přítomen v Amsterdamu v době obou incidentů a potvrzuje, že šok ve společnosti byl velmi zřetelný.

chtění, kde ovládaný není pasivní obětí v rukou despotického tyrana, nýbrž sám chce být ovládan. (Boétie 2011)

Otázka proč se tak děje, a kterou dále rozvíjejí Ortega y Gasset i Gustave le Bon v *Psychologii davu*, pokud má lidstvo směřovat k animaci a humanizaci, se rovněž jeví jako jedna za základních andragogických otázek.

ZÁVĚR

Je možno konstatovat, že přes subjektivní příklon pouze k určitému autorskému a myšlenkovému schématu a stanovený rozsah práce se podařilo naplnit stanovený cíl – dokladovat andragogiku jako transdisciplinární vědu.

Tato průkaznost se objevuje v nabídnuté bohatosti inspiračních zdrojů, přesto, že výběr postupujících vědních disciplín zde uvedený je pouhým segmentem toho, kam andragogika ve svém záběru a základním úmyslu – kterým je primárně humanizace a animace dospělého člověka v současném pojetí transponuje.

Transdisciplinární andragogika je důležitý a nenahraditelný instrument v tomto formačním procesu člověka, není důvod se obávat (pro její historickou mladost) toho, že se ve svém rozvoji pozastaví.

Dá se naopak předjímat, že pokud se andragogika podrží svého integrálního pojetí, stane se ještě etablovanější humanitní vědeckou disciplinou, která má právě onu výhodu, která byla v této práci dosvědčována a to, že v rámci snahy o komplexní, konciliační proces výchovy dospělého má možnost velmi korektně transdisciplinárně působit.

Jako velmi zřetelné se jeví zejména prostupy a návaznosti andragogického pojetí bytí na teologii, filosofii a některé oblasti psychologické praxe.

Hledání **logos** – smyslu lidského bytí a činění je však i v andragogice otázkou první a základní.

Maxima, která je sice velmi nesnadno dosažitelná, ale může být cílem na obzoru andragogického snažení, vyznívá tak, že je-li andragog opravdovým a vybaveným transdisciplinaristou, eklektikem, může se u něj ve skrytu duše občas objevit pýcha a letmé dotknutí se *omnipotence* v okamžité její léčbě pokorou ve smyslu široce pojatého sebevzdělávání, neobávajícího se přestupování do jednotlivých humanitních věd, každodenního poctivého reflektování svého postoje k sobě a ostatním a usilovat o obecné naplnění zásady, kterou zastával filosof George Berkeley: „*Esse est percipere et percipi*“.⁸ (Čermák, Čermáková 2005, str. 133). Stát se rovněž i praktikem v existenciální konciliaci, tedy v umění smířit se, přijmout a dokázat využít vše, co bytí přináší v průběhu celé dospělosti, to je silné andragogické vnímání zodpovědnosti ve smyslu dostatečně odpovídat na otázky kladené životem.

⁸ *Být, znamená vnímat a být vnímán.*

Transdisciplinární andragog je povinován být stále cestě, být jakýmsi „*ubiquistou*“, všudybylem, směřovat úsilí k tomu, abychom si uhájili právo nazývat se *homo educandus*, *animal rationale*, či jak to již definoval Aristotelés – živočich s řečí, *zoon logon echon*.

Transdisciplinární andragogika je každodenní výzvou ke conquistě neprobádaných území, *terra incognita*, nových aktuálních společenských výzev, ale rovněž k reconquistě již opomenutých území lidského ducha. Transdisciplinární andragogika si s veškerým respektem k ostatním vědám činí nárok na zábor poměrně velkého, bohatého a měnícího se území lidského bytí. Dá se předjímat, že andragogická expanze bude pokračovat a reálné obavy z nutnosti kenoze ostatním vědám nejsou na místě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ACQUAVIVA, C.: *Industriae ad curandos animae morbos*. Florencie: 1600.
- AKVINSKÝ, T.: *O stvoření, výběr textu z Teologické sumy*. 1.vyd. Praha: Krystal OP, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-87183-03-8.
- AKVINSKÝ, T.: *Spisek o bytí a bytnosti*. Překlad: Jan Kř. Votka z T. J., Václav Vojáček. Praha: Tiskem kn. arcibiskubské tiskárny za Rohlička a Sieversa. 1887.
- ARISTOTELÉS: *Etika Nikomachova*. Praha: Vydal Petr Rezek, čtvrté nezměněné vydání, 2013. ISBN 978-80-86207-35-3.
- BALCAR, K.: *Materiály ze seminářů LEA*, PVŠPS Praha, 2007-2010.
- BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D.: *Andragogika..* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0394-3.
- BENEŠ, M.: *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BERNE, E.: *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80- 7367-992-7.
- BIBLE: *Písmo svaté starého a nového zákona*. Česká biblická společnost: 1995. ISBN 80-85810-07-7.
- BOÉTIE, É. De la: *Rozprava o dobrovolném otroctví*. Praha: Rybka Publishers, 2011. ISBN 978-80-87067-27-7.
- BONAVENTURA: *Jak přivést umění zpět k teologii. Váš učitel je jeden, Kristus*. Praha: Oikoymenh, 2003. ISBN 80-7298-078-5.
- BRONOWSKI, J.: *Vzestup člověka*. Praha: Odeon, 1985. 01-029-85.
- BURUMA, I.: *Vražda v Amsterodamu*. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1875-5.
- CARPENTER, E.: *Civilisace, její následky, léčení jich a jiné studie*. (Přeložil Dr. Edvard Beneš). Praha: Nakladatel: B. Kočí, 1910.
- CUMMING, J.: *Dopisy velkých osobností hříšníkům*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001. ISBN 80-7192-555-1.
- ČERMÁK, J., ČERMÁKOVÁ, K.: *Slovník latinských citátů*. Praha: Universum, 2005. ISBN 80-242-1372-9.
- DRAPELA, V. J.: *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-766-3.
- DRATVOVÁ, A.: *Etika tvůrčí práce*. Praha: Vydal Bohuslav Hendrich, 1. vydání. 1941.

- CHARDIN, de, P., T.: *Úvahy o štěstí a lásce*. 1. vyd. Olomouc: Refugium Velehrad-Roma, s.r.o., 2005. ISBN 80-86715-48-5.
- ECO, U.: *Jméno Růže*. Praha: Odeon, 1988.
- ECO, U.: *Skeptikové a těšitelé*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1995. ISBN 80-205-0472-9.
- EYSINGA, VAN, E.: *Věda, náboženství, umění*. II. vydání, Slaný: Veleslavína, 1925.
- FINKIELKRAUT, A.: *Destrukce myšlení*. Brno: Atlantis, 1993. ISBN 80-7108-063-2.
- FISHER, J., L.: *Případ Sokrates*. Ostrava: Profil, 1970. ISBN 80-7106-110-7.
- FOUCAULT, M.: *Slova a věci*. Brno: Computer Press, a. s., 2007. ISBN 978-80-251-1713-2.
- FRANKL, V. E.: *A přesto říci životu ano*. 3. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006a. ISBN 80-7192-866-6.
- FRANKL, V. E.: *Lékařská péče o duši*. Brno: Cesta, 2006b. ISBN 80-7295-085-1.
- FRANKL, V. E.: *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, 2006c. ISBN 80-7295-084-3.
- HAŠKOVEC, V., MÜLLER, O.: *Galerie géníů aneb kdo byl kdo*. Praha: Albatros, 2003. ISBN 80-00-01230-8.
- HEIDEGGER, M.: *Věda, technika a zamyšlení*. Praha: Oikoymenh, 2004. ISBN 80-7298-083-1.
- HOFFMANOVÁ, E.: *Odkazy pokrokových osobností naší minulosti: Karel Slavoj Amerling*. Praha: Nakladatelství Melantrich, 1982. 32-018-82.
- CHROMÝ JELEN, J.: *Vyprávění siouxského medicinmana*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-523-5.
- JARVIS, P.: *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer, 2004. ISBN 0-415-31492-5.
- JASPERS, K.: *Duchovní situace doby*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1646-1.
- JASPERS, K.: *Úvod do filosofie: dvanáct rozhlasových přednášek*. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-05-4.
- KANT, I.: *K věčnému míru, O obecném rčení: Jeli něco správné v teorii, nemusí se to ještě hodit pro praxi*. Praha: Oikoymenh, 1999. ISBN 80-86005-55-2.
- KEMPENSKÝ, T.: *Následování Krista*. Řím: Křesťanská akademie, 1982.
- KIERKEGAARD, S.: *Současnost*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-7198-089-7.

- KOMENSKÝ, J., A.: *Pansofický vychovatel: Poslední myšlenky o reformě výchovy a škol přirozenou metodou*. Přeložil a vydání připravil Jan Patočka. Praha: SPN, 1956.
- LÄNGLE, A.: *Osobní existenciální analýza (PEA) jako terapeutický přístup*. Praha: SLEA 2010. ISBN 978-80-904307-2-3.
- LIPOVETSKY, G.: *Hypermoderní doba: Od požitku k úzkosti*. Praha: Prostor, 2013. ISBN 978-80-7260-283-4.
- NIETZSCHE, F.: *Tak pravil Friedrich Nietzsche*. Československý spisovatel, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-87391-15-0.
- O'DONNELL, K.: *Dějiny myšlenky*. Praha: Knižní klub, 2004. ISBN 80-242-1163-7.
- PALOUŠ, R.: *Komenského Boží svět*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5.
- PALOUŠ, R., SVOBODOVÁ, Z.: *Homo educandus: Filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9.
- PATOČKA, J.: *Sókratés, přednášky z antické filosofie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství v Praze, 1991. ISBN 80-04-25383-0.
- POSPÍŠIL, C., V.: *Jako v nebi, tak i na zemi: náčrt trinitární teologie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-87183-14-4.
- RATZINGER, J.: *Evropa: Její základy dnes a zítra*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2005. ISBN 80-7192-801-1.
- RIEUPEYROUT, J., L.: *Dějiny Navahů: Indiánská sága 1540 – 1990*. Praha: Argo, 2000. ISBN 80-7203-306-5.
- ROUSSEAU J. J.: *O původu nerovnosti mezi lidmi*. Praha: Svoboda, 1949.
- SARTRE, J. P.: *Vědomí a existence*. 1. vyd. Praha: Oikoyomenh, 2006. ISBN 80-7298-171-4.
- SCRUTON, R.: *O potřebnosti národů*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2011. ISBN 978-80-7325-245-8.
- SCHELER, M.: *Místo člověka v kosmu*. 1. vyd. Praha: Academia, 1968. ISBN 80-508-21-862.
- SCHELER, M.: *Můj filosofický pohled na svět*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 2003. ISBN 80-7021-390-6.
- SCHIKORA, R.: *Naše světla*. Frýdek: Exerční dům, 1947.
- SOKOL, J.: *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-056-5.
- ŠIMEK, D.: *Czech Andragogy: tradition and present*. In: Journal of Adult and Continuing Education. Vol. 6 2004 (Japan)

TILLICH, P.: *Odvaha být*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004.
ISBN 80-7325-016-0.

SEZNAM SOUVZTAŽNÉ LITERATURY

- ADAMEC, J.: *Existenciální psychologie Karla Jasperse*. Brno: Filosofický seminář – katedra teorie, 2008. ISBN 978-80-87234-04-4.
- ADAMEC, J.: *Průvodce vybranými tituly sebraných spisů Martina Heideggera*. Brno–Wien: Filosofický seminář – katedra teorie, 2005. ISBN 80-239-4356-1.
- ADORNO, T., W.: *Schéma masové kultury*. Praha: Oikoymenh, 2009. ISBN 978-80-7298-406-0.
- AKVINSKÝ, T.: *Otázky o ctnostech I: O ctnostech obecně*. Praha: Krystal OP, s.r.o., 2012. ISBN 978-80-87183-46-5.
- ANZENBACHER, A.: *Úvod do etiky*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0917-5.
- AUGUSTINUS, A.: *Vyznání*. 5.vyd. Praha: Kalich, nakladatelství a knihkupectví, s.r.o., 2006. 565 s. ISBN 80-7017-027-1.
- BACON, F.: *Nové organon*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1990. ISBN 80-205-0107-X.
- BALCAR, K.: *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha:SPN, vydání 1., 1983.231 s. 14-343-83
- BATESON, G.: *Mysl & příroda: nezbytná jednota*. Praha: Malvern, Vydání první, 2006. ISBN 80-86702-19-7.
- BENEŠ, M.: *Andragogika, filozofie-věda*. Praha: EUROLEX Bohemia, s.r.o. 2001. ISBN 80-86432-03-3.
- BERNE, E.: *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. Praha: Portál, 2. vydání, 2013. ISBN 978-80-262-0486-2.
- BLÁHA, I., A.: *Ethika jako věda: Úvod do dějin a teorie mravnosti*. Brno: Atlantis, 1991. ISBN 80-7108-023-3.
- BOURDIEU, P.: *Sociologické hledání sebe sama*. Brno: Doplněk, 2012. ISBN 978-80-7239-280-3.
- BUBER, M.: *Já a ty*. 3. vyd. Praha: Kalich, 2005. ISBN 80-7017-020-4.
- CIPRO, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Nakladatelství Panorama, 1984. 505-21- 857.
- DVOŘÁKOVÁ, M.: *Teorie transformativního učení Jacka Mezirowa*. Disertační práce. UP v Olomouci, Katedra sociologie a andragogiky, 2010.
- ERIKSON, E., H.: *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.

- FICHTE, J., G.: *O pojmu vědosloví, druhý úvod do vědosloví, pokus o nové podání vědosloví*. Praha: Nakladatelství filosofického ústavu AV ČR Filosofia, 2008. ISBN 978-80-7007-280-6.
- FISHER, J., L.: *Základy poznání*. Praha: Melantrich, 1931.
- FRANKL, V. E.: *Co v mých knihách není. Autobiografie*. 1.vyd. Brno: Cesta, 1997. ISBN 80-85319-66-7.
- FRANKL, V. E.: *Psychoterapie a náboženství. Hledání nejvyššího smyslu*. Brno: Cesta, 2007. ISBN 80-7295-088-6.
- FRANKL, V. E.: *Psychoterapie pro laiky*. Brno: Cesta, 1998. ISBN 80-85319-80-2.
- FRANKL, V. E.: *Teorie a terapie neuróz. Úvod do logoterapie a existenciální analýzy*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-779-6.
- FREUD, S.: *Výklad snů*. Pelhřimov: NTP, 2005. ISBN 80-86559-16-5.
- GADAMER: *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha: Oikoymenh, 2010. ISBN 978-80-7298-445-9.
- GIDDENS, A.: *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7419-035-3.
- HANUŠ, J. a kol.: *Meze smířlivosti*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2012. ISBN 978-80-7325-282-3.
- HARRIS, T. A.: *Já jsem OK, ty jsi OK*. Praha: Pragma, 1997. ISBN 80-7205-508-9.
- HAYES, N.: *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-763-9.
- HORNEY, K.: *Neurotická osobnost naší doby*. Portál: Praha, 2007. ISBN 978-80-7367-219-5.
- CHARDIN, de, P., T.: *Místo člověka v přírodě*. Praha: Nakladatelství svoboda, 1967.
- KRANZ, G.: *Augustin. Život a působení*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1998. ISBN 80-7192-212-9.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Mít pro co žít*. 2.vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7195-404-0.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Psychologie smysluplnosti existence*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1370-5.
- KUHN, T., S.: *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikoymenh, 1997. ISBN 80-86005-54-2.
- La BOÉTIE, E.: *Rozprava o dobrovolném otroctví*. Praha: Rybka Publishers, 2011. ISBN 978-80-87067-27-7.
- LACROIX, J.: *Smysl člověka*. Praha: Vyšehrad, 1970.

- LÄNGLE, A.: *Smysluplně žít*. Brno: Cesta, 2002. ISBN 80-7295-037-1.
- LAWRENCE, H.: *Dějiny středověkého mnišství*. Praha: Vyšehrad, 2001. ISBN 80-85959-88-7.
- LE GOFF, J.: *Hledání středověku*. Praha: Nakladatelství Vyšehrad, 2005. ISBN 80-7021-730-8.
- LE GOFF, J.: *Svatý František z Assisi*. Praha: Vyšehrad, 2004. ISBN 80-7021-651-4.
- LÉVINAS, E.: *Být pro druhého*. Praha: Zvon, 1997. ISBN 80-7113-217-9.
- LÉVI-STRAUSS, C.: *Antropologie a problémy moderního světa*. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2098-5.
- LÉVI-STRAUSS, C.: *Smutné tropy*. Praha: Odeon, 1966. 01-026-67.
- LIESSMANN, K., P.: *Filosofie zakázaného vědění: Friedrich Nietzsche a černé stránky myšlení*. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2188-5.
- LIESSMANN, K., P.: *Univerzum věcí: K estetice každodenní činnosti*. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-2060-4.
- LISTER-FORD, CH.: *Transakční analýza: v poradenství a psychoterapii*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-085-2.
- LOMBARIOVÁ, F., G., LOMBARDI, G., S.: *Nekonečný kruh: Výklad etiky amerických Indiánů*. Košice: Knižná dielňa Timotej, 1996. ISBN 80-88849-04-7.
- MARCEL, G.: *Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1070-X.
- MARCEL, G.: *K filosofii naděje*. Praha: Vyšehrad, 1971. 33-351-71.
- MARITAIN, J.: *Integrální humanismus*. Řím: Křesťanská akademie, 1967.
- MARITAIN, J.: *Vybrané stati filosofické*. Praha: Ladislav Kuncíř, 1931.
- McLUHANOVÁ, T., C.: *Dotknout se země: Indiánský pohled na vlastní bytí*. Košice: Knižná dielňa Timotej, 1971. ISBN 80-88849-16-0.
- MERLEAU-PONTY, M.: *Svět vnímání*. Sestavila a poznámkami opatřila Stéphanie Ménasé. Praha: Oikoymenh, 2008. ISBN 978-60-7298-287-5.
- MURPHY, R., F.: *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Slon, 2004. ISBN 978-80-86429-25-0.
- NIETZSCHE, F.: *Genealogie morálky: Polemika*. Praha: Aurora, 2002. ISBN 80-7299-048-9.
- ORTEGA y GASSET, J.: *Evropa a idea národ*. Praha: Mladá Fronta, 1993. ISBN 80-204-0380-9.

- PALOUŠ, R.: *Heretická škola: O filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Praha: Oikoymenh, 2008. ISBN 978-80-7298-302-5.
- PALOUŠ, R.: *Světověk a časování*. Praha: Vyšehrad, 2000. ISBN 80-7021-411-2.
- PARTRIDGE, CH.: *Encyklopedie nových náboženství: nová náboženská hnutí, sekty a alternativní spiritualita*. Praha: Knižní klub, 2006. Editor českého vydání Zdeněk Vojtíšek. ISBN 80-242-1605-1.
- PASCAL, B.: *Myšlenky*. Praha: Odeon, 1973. 01-078-73.
- PATOČKA, J.: *Platón a Evropa*. Praha: Nakladatelství Filosofického ústavu Akademie věd ČR, 2007. ISBN 978-80-7007-264-6.
- PIAGET, J.: *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
- PIEPER, J.: *Základní formy sociálních pravidel hry*. Praha: Oikoymenh, 1994. ISBN 80-85241-60-9.
- PLATÓN: *Euthyfrón, Obrana Sókrata, Kritón*. Praha: Oikoymenh, páté opravené vydání, 2005. ISBN 80-7298-140-4.
- POPPER, K., R.: *Bída historicismu*. Praha: Oikoymenh, 2000. ISBN 80-7298-007-6.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J.: *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- RATZINGER, J. *Evropa Benedikta z Nursie v krizi kultur*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1998. ISBN 80-7195-022-X.
- ROGERS, R. C. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.
- ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124 - 7
- SARTRE, J. P.: *Existencialismus je humanismus*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 2004. ISBN 80-7021-661-1.
- SHORT, W. J. *Chudoba a radost*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2003. ISBN 80-7192-779-1.
- SCHOPENHAUER, A.: *O filosofech a filosofii*. Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov, 1999. ISBN 80-901916-6-5.
- SMÉKAL, V.: *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN 80-86598-65-9.
- SOUSEDÍK, S.: *Jan Duns Scotus*. Praha: Vyšehrad, 1989. 33-806-89.
- SOUSEDÍK, S.: *Svoboda a lidská práva*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-036-7.
- TOLAN, J. *Na osobu zaměřený přístup*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-146-8.

TOMKINS, S.: *Stručné dějiny křesťanství*. Vydání první, Praha: Volvox Globator, 2009. ISBN 978-80-7207-703-8.

WATZLAWICK, P.: *Úvod do neštěstí*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-675-9.

WITTGENSTEIN, L.: *Tractatus logico-philosophicus*. Vyd. 1., Praha: Oikoymenh, 2007. ISBN 978-80-7298-284-4.

WOODS, R.: *Mystika a prorocství: Dominikánská tradice*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2005. ISBN 80-7192-881-X.

WUST, P.: *Nejistota a odhodlání*. Praha: Nakladatelství Vyšehrad, 1970. 33-306-70.

SEZNAM PŘÍLOH

č. 1 Kniha z písku

č. 2 Navahové válčí

PŘÍLOHY

Kniha z písku

„Přímka sestává z nekonečného počtu bodů; rovina z nekonečného počtu přímek; prostor z nekonečného počtu rovin; hyperprostor z nekonečného počtu prostorů... Ne, začínat vyprávění more geometrico není zrovna nejnápaditější, a tvrdit, že je hodnověrné, znamená dnes běžné zvučivé jakékoliv fantastiky; moje vyprávění je však pravdivé. Žiji sám ve čtvrtém poschodí v Belgramově ulici. Bude to už několik měsíců, co jsem jednou pozdě odpoledne uslyšel zaklepaní. Otevřel jsem a vešel neznámý člověk. Byl vysoký, nevýrazných rysů. Snad ho tak viděly moje krátkozraké oči. Celé jeho vzezření prozrazovalo počestnou chudobu. Byl v šedém a v ruce měl šedý kufřík. Hned mě napadlo, že je cizinec. Zpočátku jsem si myslel, že je starý; pak jsem si uvědomil, že mě oklamaly jeho řídké rusé vlasy, téměř bílé jako mívají Skandinávci. Z našeho rozhovoru, který trval sotva hodinu, jsem vyrozuměl, že pochází z Orkneji. Pobídl jsem ho, aby se posadil. Muž chvíli otálel, než promluvil. Působil melancholicky, jako já teď. „Prodávám bible,“ řekl. S jistou důkladností jsem odpověděl: „ V tomhle domě se nachází několik anglických biblí včetně první, Viklefovy. Mám i bibli Ciprana de Valery, Luthera, která je z literárního hlediska ta nejhorší, a latinský exemplář vulgáty. Jak vidíte, nejsou to právě bible, co mi chybí.“ Odpověděl mi po chvíli mlčení. „Neprodávám jen bible. Mohu vám ukázat posvátnou knihu, která by vás mohla zajímat. Získal jsem ji nedaleko Bikanéru.“ Otevřel kufřík a položil ji na stůl. Byl to osmerkový svazek v plátěné vazbě. Nepochybně prošel mnoha rukama. Potěžkal jsem ho; překvapila mě jeho neobvyklá váha. Na hřbetě knihy byl nápis Holy Writ a dole Bombay. „Bude z devatenáctého století,“ poznamenal jsem. „Nevím. Nikdy jsem se to nedozvěděl,“ zněla odpověď. Otevřel jsem ji nazdařbůh. Písmena mi připadala neobvyklá. Stránky, které se mi zdály ohmatané a typograficky na nízké úrovni, byly potištěny ve dvou sloupcích jako bible. Text, uspořádaný do veršů, byl vysázen hustě. V horním rohu stránek, byla arabská čísla. Mou pozornost vzbudilo to, že za sudou stránkou s číslem dejme tomu 40 514, následovala lichá čísla 999. Obrátil jsem ji; na rubu bylo osmimístné číslo. Byla tam drobná ilustrace, jako vídáme ve slovnících: jakási kotva, perokresba, působící dojmem, že ji namalovala neumělá ruka dítěte. **Tedy mi neznámý řekl: „Dobře si ji prohlédněte. Už ji nikdy nevidíte.“ V tvrzení, ne v hlase, zazněla hrozba. Soustředil jsem se na to místo a zavřel knihu. Vzápětí jsem ji otevřel. Marně jsem však, list po listu, hledal obrázek**

kotvy. Abych skryl své rozpaky, řekl jsem: „Jde o písmo nějakého hindustánského jazyka, ne?“ „Ne“ odpověděl. Potom ztišil hlas, jako by mi chtěl svěřit tajemství: „Získal jsem ji v jednom městečku v nížině, výměnou z a pár rupií a bibli. Její majitel neuměl číst. Myslím, že v Knize knih spatřoval něco jako amulet. Patřil do nejnižší kasty; lidé nemohou vstoupit do jeho stínu bez poskvrnění. **Řekl mi, že se jeho kniha nazývá knihou z písku, protože ona, ani písek nemají začátek ani konec.**“ Požádal mě, abych našel první stránku. Opřel jsem levou ruku o titulní list a palcem, téměř přilepeným k ukazováčku, listoval v knize. **Bylo to marné: mezi titulní list a ruku se vždy připletlo několik listů. Jako by z knihy vyrůstaly.** „**Ted' hledejte konec.**“ Také jsem neuspěl; dokonce jsem zadrmolil hlasem, který jako by mi nepatřil: „**To není možné.**“ Stále ještě ztišeným hlasem mi prodavač biblí řekl: „**Není to možné, ale je to tak. Počet stránek v té knize je, přesně vzato nekonečný. Žádná není první, žádná poslední.** Nevím, proč jsou číslovány takhle svévolně. Snad proto, aby bylo jasné, že členy nekonečné řady připouštějí jakékoliv číslo.“ Potom, jako by myslel nahlas, dodal: „Je-li prostor nekonečný, je místo, kde se nacházíme, libovolné, a stejně tak okamžik, je-li čas nekonečný.“ Jeho úvaha mě podráždila. Zeptal jsem se: „Nepochybně jste věřící?“ „Ano jsem presbyterián. Mám však čisté svědomí. Jsem si jist, že jsem toho domorodce neokradl, když jsem s ním vyměnil slovo Páně za jeho ďábelskou knihu.“ Ujistil jsem ho, že si nemá co vyčítat, a zeptal se, zda touto zemí jenom projíždí. Odpověděl mi, že má v úmyslu vrátit se za pár dní do své vlasti. Tehdy jsem se dozvěděl, že je Skot a že pochází z Orknejských ostrovů. Přiznal jsem mu, že Skotsko mám osobně rád kvůli Stevensonovi a Humeovi. „A Robbiemu Burnsovi,“ doplnil. Během naší rozmluvy jsem listoval v nekonečné knize. S předstíranou lhostejností jsem se zeptal: „Hodláte nabídnout tenhle zvláštní exemplář Britskému muzeu?“ „Ne. Nabízím ho vám,“ odpověděl a uvedl značně vysokou částku. Řekl jsem popravdě, že tolik peněz je pro mě nedostupných, a zamyslel se. Za pár minut jsem zosnoval svůj plán. „Nabídnu vám výměnu,“ navrhl jsem mu. „Vy jste ten svazek získal za pár rupií a Písmo Svaté; já vám nabízím důchod, který jsem právě dostal, a Viklefovu bibli vtištěnou gotickým písmem. Zdědil jsem ji po rodičích.“ „A black letter Wycliff!“ zamumlal. Zašel jsem do ložnice a přinesl mu peníze a knihu. Listoval v ní a prohlížel titulní list s dychtivostí bibliofila. „Jsem pro,“ řekl. Udivilo mě, že nesmlouval. Až později jsem pochopil, že vstoupil do mého domu s rozhodnutím knihu prodat. Peníze uschoval, aniž si je přepočítal. Mluvili jsme o Indii, o Orknejích a o norských jarlech, kteří na nich vládli. Byla už tma, když muž odešel. Víckrát jsem ho

neviděl, neznám ani jeho jméno. Měl jsem v úmyslu uložit Knihu z písku na prázdné místo po Viklefovi, ale nakonec jsem se rozhodl, že ji ukryji za neúplný soubor svazků Tisíce a jedné noci. Šel jsem si lehnout, ale neusnul jsem. **Ve tři nebo ve čtyři ráno jsem rozsvítil. Sáhl jsem po té neuvěřitelné knize a obracel její listy. Na jednom z nich jsem uviděl obrázek masky. V rohu bylo číslo, už nevím jaké, umocněné na devátou. Neukázal jsem svůj poklad nikomu. Ke štěstí z toho, že knihu vlastním, přidala se obava, že mi ji ukradnou, a pak podezření, že možná nekonečná není. Tyhle dvě nejistoty ještě zhoršily mou starou misantropii. Zbylo mi sice několik přátel, ale přestal jsem se s nimi stýkat. Stal jsem se otrokem knihy, nevycházeje téměř nikdy ven.** Prozkoumal jsem lupou ohmataný hřbet a desky a zavrhl možnost jakéhokoliv triku. Zjistil jsem, že mezi drobnými ilustracemi je vždy dva tisíce stran. Zaznamenával jsem si je do notesu, rozděleného podle abecedy, ale ten jsem brzy zaplnil. Nikdy se neopakovaly. V noci, ve vzácných chvílích, které mi nespavost uštědřovala, se mi zdálo o knize. **Léto se chýlilo ke konci a já jsem pochopil, že ta kniha je cosi obludného. Úvahy o tom, že stejně obludný jsem i já, který ji obzírám očima, ohmatávám deseti prsty s nehty, nebyly k ničemu. Připadalo mi to jako zlý sen, jako něco nechutného, hanobícího a znetvořujícího realitu.** Uvažoval jsem, že ji spálím, ale obával jsem se, že spalování nekonečné knihy by jen tak neskončilo a dým by zadusil celou planetu. Vzpomněl jsem si, jak jsem kdysi četl, že list se dá nejlépe ukrýt v lese. Než jsem šel do penze, pracoval jsem v Národní knihovně, kde je devět set tisíc svazků; vím, že na pravé straně vestibulu se točité schody ztrácejí v suterénu, kde jsou uloženy časopisy a mapy. Využil jsem nepozornosti zaměstnanců a Knihu z písku nazdařbůh odložil v jednom provlhlém regálu. Snažil jsem se zapomenout na výšku i vzdálenost od dveří. Trochu se mi ulevilo, ale Mexickou ulicí nehodlám ani procházet.“ (Borges 1999, str. 471 - 475)

Navahové válči

„Kdybychom neměli Navahy, nikdy by námořní pěchota nebyla Iwo-Jimu,“ prohlásil major Howard Conner, důstojník spojovací služby 5. divize těchto elitních vojsk. A upřesnil to: „v prvních osmačtyřiceti hodinách, když jsme se vylodovali a zajišťovali pozice na břehu, jsem měl u vysílaček šest skupin Navahů v nepřetržité službě. Ti za tu dobu vyslali a přijali více než osm set zpráv bez jediné chyby.“ 23. února 1945 vlajka s hvězdami a pruhy zavlála nad horou Suribachi uprostřed ostrova. Navažští Code Talkers („Mluvící šifrou“) se zasloužili o strýčka Sama a o svobodný svět stejně jako bílí vojáci. Tři roky předtím byl generál Clayton B. Vogel velící základně v Camp Eliot nedaleko San Diega (Kalifornie) překvapen, když mu mladí navažští rekruti předvedli použití kódu založeného na navažštině. Tento nadmíru přesvědčivý pokus ho přiměl k tomu, aby požádal o povolení realizovat program rozvoje a systematizace tohoto kódu, aby ho Japonci nemohli rozšifrovat tak snadno, jako dosud vždy rozluštili šifrované zprávy amerických vojáků v Tichomoří. V dubnu 1942 začala pracovat v Camp Eliot první skupina Code Talkers – 29 vybraných Navahů z rezervace. Jaká slova ze svého jazyka by měli používat k popisu složitých vojenských situací? Slova krátká, snadno zapamatovatelná a logicky přiřaditelná k pojmům, které mají vyjádřit. Pozorovací letadlo se tak stalo „sovou“, ponorka „železnou rybou“ (Beshlo), granát „bramborou“, bomba „vejcem“. Japonec, který by zachytil následující výčet: „Ovce, mravenec, led, vepř, mravenec, ořech“ by netušil, že právě slyší jméno „Saipan“. Neboli v navažštině Dibeh (ovce), Wol-la-chee (mravenec), Tkin (led), Bi-sodih (vepř), Wol-la-chee (mravenec) a Nesh-chee (ořech). V roce 1945 se tak používalo 411 pojmů, které zcela mátl nepřátelské tajné služby. V útvaru Code Talkers v té době byly stovky Navahů, jejichž úloha na různých tichomořských frontách byla, jak se ukázalo, nesmírně významná, jak líčil deník San Diego Union: „Celá léta, kdekoli se mariňáci vylodili, měli Japonci plné uši podivného chrčení, které se mísilo s jinými zvuky, podobnými výkřikům tibetských mnichů nebo zvuku vylévané lahve plné vřící vody. Navažští mariňáci, přilepení na své vysílačky ve vylodovacích člunech zmítajících se na moři, v liščích norách na plážích i v nejhlubší džungli, přijímali a vysílali životně důležité informace, zprávy, rozkazy. Japonci skřípali zuby a pak spáchali harakiri.“ (Rieupeyrou 2000, str. 226 – 227).

Z 3 500 Navahů působících v Asii, Africe a Evropě na různých frontách jich 400 padlo.

