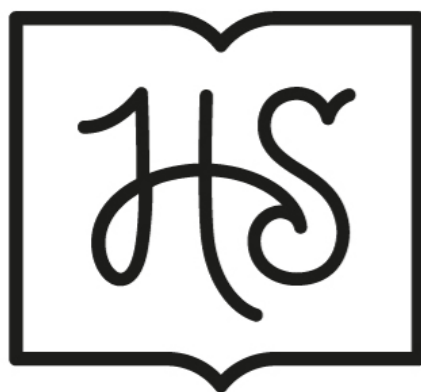


# **HISTORIA SCHOLASTICA**



**2/2015**

**Ročník / Volume 1**

**Praha / Prague 2015**

# Historia scholastica

Č. / No. 2/2015

Roč. / Vol. 1

---

## Redakční rada / Editorial Board

Vedoucí redaktor / Editor-in-chief: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Zástupce vedoucího redaktora / Deputy Editor: PhDr. Markéta Pánková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filosofická fakulta University Karlovy v Praze)

Doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Mgr. Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

---

## Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Univerzita Karlova v Praze)

Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

Prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Prof. PhDr. Blanka Kudláčová, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

Výkonná redaktorka / Executive Editor: Mgr. Ing. Petra Holovková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

---

## Vydavatel / Publisher:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, www.npmk.cz

IČ 61387169

ISSN 2336-680X

Časopis Historia scholastica vychází 2x ročně.

Toto číslo vyšlo 31. prosince 2015.

## Obsah

---

ÚVODNÍK Tomáš KASPER Markéta PÁNKOVÁ	1
Co zmůže pedagogika, aneb krize lidskosti jako výzva pro edukaci Zdeněk HELUS	4
Teaching History During War Time – Preparation of history teachers at the University of Latvia during World War II Aija ABENS	11
A System Outside the System: Czech Salesians and their Clandestine Summer Camps in the 1970s and 1980s Dominik DVOŘÁK, Jan VYHNÁLEK	25
Tvorba Juraja Čečetku a ideológia Slovenského štátu v rokoch 1939 - 1945 Blanka KUDLÁČOVÁ, Lucia VALKOVIČOVÁ	38
Česká reformace a proměny kultury mezi husitstvím a Bílou horou Jaroslav PÁNEK	52
Výchova v období totalit a muzejní podsírky Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského Markéta PÁNKOVÁ	67
Sen o všemohoucnosti: sebeklam socialistické pedagogiky v Polsku Dariusz STEPKOWSKI	83
Příběh jilemnického gymnázia Růžena VÁŇOVÁ	92

---

---

VARIA:	102
Historie již téměř zapomenutá: Jak tým doktora Karla Rašky zabránil rozšíření epidemie skvrnitého tyfu z Terezína	
Karel RAŠKA, Jr.	

---

VARIA:	110
Jak vzniká poezie – a trochu historie	
Pavel KOHN	

---

REPORT:	115
Educational reforms as topic of the history of education.	
<i>Conference of the section of historical educational research of the German Educational Research Association (GERA) in Vienna, September 17-19, 2015</i>	
Wilfried GÖTTLICHER	

---

REPORT:	117
The International Symposium “School Memories / La memoria escolar” (Seville, 22–23 September 2015)	
Branko ŠUSTAR	

---

RECENZE:	121
Kudláčová Blanka (ed.). <i>Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období</i> . Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS a VEDA 2014, 157 s.	
Kudláčová Blanka (ed.). <i>Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939-1945</i> . Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS a VEDA 2015, 178 s.	
Tomáš KASPER	

---

# Co zmůže pedagogika, aneb krize lidskosti jako výzva pro edukaci.

Zdeněk HELUS

---

## ARTICLE INFO

### *Article history:*

Received 4 December  
2015

Accepted 17 December  
2015

Available online 31  
December 2015

### *Keywords:*

Humanity, inhumanity,  
reductionism, hedonism,  
inequality, identity  
orientations, participatory  
mind, free decision-  
making, moral  
maturation.

---

Z. Helus

Pedagogická fakulta •

Univerzita Karlova

v Praze • Magdalény

Rettigové 4 • Praha 1 •

Česká republika •

zdenek.helus@pedf.cuni.

cz

## ABSTRACT

---

*What can pedagogy possibly do, or the crisis of humanity as a challenge for education.*

Totalitarian regimes threaten human being in qualities of his humanity. But even in regimes that break the shackles of totalitarianism, there operate mechanisms distorting the humanity. It is necessary to clarify the very concept of humanity in its current urgency and formulate principles and practices of education to awaken humanity in the fullness of its manifestations.

---

Výchova a vzdělávání, tedy edukace (respektive pedagogika) nemůže v poutech totalitních režimů konat to, co je jejím výsostným posláním: *pečovat o probouzení, uchování a vyjádření lidskosti v širokém spektru jejích projevů*. A co hůře: svou spoutanost, svoji služebnost totalitární vrchnosti je nucena quasi tvořivě prokazovat uplatňováním mechanismů, škodících vývoji autonomní osobnosti dětí a mládeže.

Ač jsme se z těchto pout vymanili, vtírá se znepokojivá otázka, zda v budoucnu nemohou vyvstat jiné, třeba záluďnější podoby spoutání, taktéž s bolestivými projevy a následky; jiné

peripetie praktikování nelidskosti. Vždyť žijeme v dobách neklidných a přibývá signálů, že bychom měli být na pozoru (Petrušek, 2007).

V příspěvku se pokusím vyjasňovat propojení edukace s lidskostí. Učiním tak hledáním odpovědí na otázky:

1. Jak chápat lidskost, o kterou má pedagogice jít, jak formulovat její pojetí?
2. V čem tkví dnes hrozba nelidskosti, odkud se bere?
3. A co pedagogika? Konkrétně pedagogika ve své současné, konkrétní historické situovanosti? Jak formulovat její úkol?

Pohled, který nabídnu, není ovšem ničím více než skromným podnětem do odborné diskuse, které bychom se neměli vyhýbat pod záminkou, že doléhají jiné úkoly, tak jak je přináší edukační každodennost.

### **K otázce prvé: Jak chápat lidskost o kterou má pedagogice jít, jak formulovat její pojetí?**

Úvodem vytknu čtyři navzájem propojené znaky lidskosti:

- *Vcítivost / empatii*: skrze druhého člověka rozumím sám sobě; ale i já, tím kým jsem, tomu druhému napomáhám, aby si ujasnil sám sebe a stal se tím, kým má být.
- *Zábranu ublížit, tedy ohleduplnost*. Chci tomu druhému udělat radost, jeho radost umocňuje radost mou.
- *Nenechat v nouzi, přispěchat na pomoc, být oporou, útěchou*. Žasneme v obdivu nad těmi, kteří toto dokázali až do krajnosti. Tane nám na mysli Janusz Korczak, který, ač se mohl zachránit a vlastně už byl útekem zachráněn, se vrátil ke svým svěřeným dětem, židovským sirotkům, aby je provázel na cestě smrti a lidsky útěšně s nimi sdílel společný nelidský úděl až do krajnosti.
- *Důstojnost*, která člověka napřimuje a dodává mu sebevědomí hledat smysl svého života a konat dílo, kterým je tento smysl naplňován – ať se děje, co se děje.

Lidskost se aktualizuje na několika úrovních. Za prvé v *bezprostředních vztazích já a ty, my*. Příkladem par excellence je láskyplný vztah. Je dokonce prokázáno, že v láskyplném vztahu matka-dítě, rodinná pospolitost se v dítěti probouzí vcítivost jakožto výchozí a nejpřirozenější odolnost vůči nelidskosti. Podobně se v láskyplném vztahu daří vzájemné akceptaci: jedinec, který ji přesvědčivě prožil a vůči druhým uplatňoval, čelí znetvořujícím vlivům autoritářského působení ať už jako jeho oběť, či jako její možný strůjce.

Za druhé se lidskost aktualizuje ve *vztazích my a oni; ti druzí, jiní než my*. Významným tématem je zde téma předsudků, které je třeba umět a chtít překonávat. I když máme vůči druhým výhrady, hledáme způsoby setkávání lámajícího hroty neporozumění a dávajícího šanci porozumět si a sblížit se.

Za třetí se lidskost aktualizuje ve *všelidské obsáhlosti*. Bereme se na vědomí my lidé, bytující na této zemi, která je nám všem údělem a které my sami jsme údělem. A to nás má lidsky sblížovat.

Tím ovšem de facto vstupujeme do čtvrté úrovně aktualizace lidskosti, stávající se v průběhu posledních desetiletí stále naléhavější. Jde o to, že lidskost už nemůže být tak říkajíc krátkozraká, toliko lidskostí vztahů mezi lidmi. Do svého záběru musí pojmout i *vztah k životním podmínkám, k zemi – naší planetě, ke světu*. Poukazy tímto směrem nacházíme už v posvátných textech a zvyklostech archetypálních společností, avšak dnes se tato idea připomíná se zvýšenou naléhavostí. Soudobé lidstvo se nachází v antropocénu, kdy člověk svým životním způsobem, svými vědeckými objevy a technickými zdatnostmi zasahuje do stavu země se stále většími důsledky – bohužel takovými, které zpětně jeho samého, život na zemi vůbec a v posledku i samu tuto zemi ohrožují. Můžeme rozlišit

- *Antropocén kořistný*, který charakterizuje podmanění si přírody na způsob vydání dobytého území všanc dobyvateli, který si nedělá starost s nějakými ohledy.
- *Antropocén procitlý k zodpovědnosti za svět* a tato zodpovědnost se stává novou, do značné míry i ústřední dimenzí lidskosti. Stojíme před rozhodnutím, zda se dokážeme chovat a jednat jako zodpovědní, dobří, ohleduplní správci planety (Moldan 2009); zda dokážeme nejen využívat, ale také šetřit, chránit, opatrovat (Patočka, Palouš 1990). Na otázku, proč tak všeobšáhly zřetel v chápání lidskosti odpovídají Palouš, Svobodová s odkazem na Komenského: „Protože je to člověk, jemuž bylo a je uloženo starat se o svět, aby to s veškerenstvím dobře dopadlo.“ Apel na edukaci je evidentní.

### **K otázce druhé: V čem tkví dnes hrozba nelidskosti, odkud se bere?**

*Lidskost není samozřejmá*, ač se samozřejmostí stát může a měla by se jí stát. V neposlední řadě právě edukačně je třeba na ni myslet, probouzet ji, uchovávat, rozvíjet v bohatosti jejích projevů. Lze to vyjádřit slovy, že je všelidskou potencialitou, kterou je ovšem třeba aktualizovat. Neděje-li se tak, vtírá se do životů jednotlivců, skupin, respektive do dějin nelidskost. Zprvu třeba nenápadně, jako lhostejnost vůči druhým, pak povážlivěji, jako zneužívání druhých a profitování na jejich úkor, a nakonec v obludné podobě krutosti páchané na druhých.

V současnosti bychom měli být obzvlášť pozorní vůči jevům, které na první pohled znaky nelidskosti v nějaké masivní podobě nevykazují, ale ve svých důsledcích k ní mohou vést, respektive připravovat cestu jejímu možnému propuknutí. Jako příklad uvedu tři takové jevy, které můžeme označit jako tendence odlidšťování:

- ° *Redukcionismus v přístupu k člověku*. Klasickým příkladem je behaviorismus, prosadivší se v psychologii a dalších společenských vědách v minulém století a redukující člověka na jeho chování; a poněvadž i to se jevilo jako příliš těžko uchopitelné prostředky vytčeného badatelského paradigmatu, tedy na chování krys v laboratorní situaci s přesvědčením, že nálezy takto získané lze na člověka bez zásadních potíží extrapolovat. Člověk se stává bytostí, jejíž projevy jsou tvarovány programy odměn a trestů. Jiným křičícím příkladem může být klasická psychoanalýza, eliminující svébytnost duchovní stránky člověka na řešení pudových dramát. Nebo

ekonomizmus, vidící člověka jen v rozměru jeho výrobní a nákupní aktivity, v kontextu práce a kapitálu. Nesmí nám samozřejmě uniknout, že tato výkladová paradigmata přinesla i důležité objevy, a že byla ve své extrémnosti postupně korigována. Nicméně, navzdory tomu posílila *trend zakrytí lidské úplnosti absolutizací dílčích znaků*. Ve svých důsledcích je tento trend svého druhu amputačním násilím na člověku, s povážlivými důsledky. Redukcionismus se také projevuje v instrumentalizaci člověka, tzn. v jeho odvozování od něčeho, co vyprodukoval, ale co nad ním posléze nabývá vrchu, takže je stále více a rafinovaněji nucen tomu sloužit. Oč jde nám, mohou ilustrovat peripetie kolem pojmů lidský kapitál či lidské zdroje (viz např. Liesman 2010). Konkrétně pojem lidské zdroje se vnucuje do té míry a takovým způsobem, že uniká jeho pervertující význam: Poměry, které člověk vytvořil, si jej berou do služby, determinují jej, aby sloužil jejich fungování, tedy aby se zčástičnil, byl jenom toto, nebo především toto, ne moc víc a ne moc jinak, protože pak by už nebyl funkčním zdrojem systému, který si ho nárokuje, instrumentalizuje.

° Druhým projevem tendence k odlidšťování je *individualistický hedonizmus*, tedy osobní požitkářství, necitlivé či lhostejné k životním potřebám druhých, oprávněným zájmům společnosti. Připomenu jej zde vzhledem k jeho dopadům na životní situaci a vývoj dítěte. Tak například Beck, Beck-Gernsheimová (1995) a mnozí další badatelé dokládají, že v prostředí individualisticko hedonistické společnosti, ovládané tržní ekonomikou, hodnotami kariéry a bezohledné dominance osobních požitků je dítě chápáno jako riziko: riziko zaměstnanecké, finanční, kariérní; kladu si otázku, zda odříkat si kvůli němu mně stojí za to. Tedy věcně kalkuluji. Tento fenomén je z mnoha důvodů nanejvýš znepokojivý. Snad nejpodstatnější je, že spolu s dítětem (respektive spolu s ambivalencí vztahu k němu) mizí to, co lze nazvat *vztahem nezpochybnitelné závaznosti*. Vztahem otevírajícím hloubku vcitivé mezilidské vzájemnosti, trvale zavazující a probouzející k pohotovosti obětovat se. Tedy ne carpe diem – užívat si po svém bez zábran děj se co děj, vždyť neznám nic lepšího. Ve vztahu nezpochybnitelné závaznosti namísto toho nastupuje starost o budoucnost, která je budoucností bytosti, na které mně záleží víc než na sobě samotném. Vratkost vztahů, slovy Baumanovými „tekutost vztahů“, je jedním z prokletí naší doby a především hrozbou pro vývoj základních charakteristik lidskosti v raném, preformativním věku člověka.

° *A třetím závažným projevem tendence k odlidšťování, kterému zde chci věnovat krátkou pozornost, je nerovnost, či její krajní podoba sociální vyloučení*. Nerovnost je těžko přijatelná nejen proto, že ohrožuje jeden z nejdůležitějších aspektů kvality života; vyvolává hořkost, závist, zlobu, depresi, stavy bezmoci; případně probouzí agresivitu a destruktivní tendence. To vše paralyzuje probouzení a rozvinutí lidskosti. A současně také rozkládá zevnitř společnost a napomáhá mravní degeneraci (Giddens 2013, s. 459 a n.). S eskalací pocitů nerovnosti souvisí i růst používání slova „obyčejní lidé“. Mimoděk je tím připomínáno, že všichni, až na malou skupinu mocných, jsou



svým způsobem uvržení do bezmoci: nezbyvá jim než přihlížet co všechno se děje na jejich úkor, aniž se rýsuje jednoznačně účinná náprava. – Pokud jde o sociální vyloučení jakožto krajní podobu nerovnosti, je prokázána korelace mezi ním a kriminalitou jakožto zvláště výrazným projevem nelidskosti v naší současnosti.

### **K otázce třetí: A co pedagogika? Konkrétně pedagogika ve své současné, konkrétní historické situovanosti? Jak formulovat její úkol?**

Bylo už výše řečeno, že lidskost není samozřejmá. Že je ji třeba probouzet, uchovávat, rozvíjet v mnohosti jejích podob. Současně je ale také třeba pozorně reflektovat situace, příčiny, události kdy se lidskost vytrácí, kdy na scénu se dere nelidskost. Kdy malé, sotva znatelné spoutávání edukace, související například s redukcionistickým pohledem na člověka a s jeho uplatňováním ve výchově a vzdělávání (viz výše), hrozí přerůst ve větší a ještě větší spoutání. Co má být v této situaci úkolem edukace, dbající posilování lidskosti, bylo už částečně napovězeno výše. Nyní položím důraz na výchovné a vzdělávací (edukační) uplatňování zřetele ke kvalitám vyvíjející se osobnosti, v nichž je lidskost pevně a spolehlivě zakotvena. Oč konkrétně jde, doložím na čtyřech takovýchto osobnostních kvalitách, které se pokusím charakterizovat.

° *Kvalita první: završené identitní směřování osobnosti.* Člověku je vlastní zabývat se sám sebou, mít o sebe sama starost, dospět k sobě samému a najít tomu odpovídající výraz. Jedná se o jednu ze základních potřeb, kterou nazvěme *potřebou identitního směřování*. Současně ale také má být člověku vlastní ze sebe sama vyjít, integrovat se do světa a svět integrovat do sebe sama, do svého prožívání, do své mysli. Podle toho, jak se toto integrování daří, rozlišme:

- *Nezavršené identitní směřování:* jedinec je do té míry pohlčen sám sebou, že nedokáže lidi a svět kolem sebe vidět jinak než přes prizma svých osobních zájmů a potřeb.
- *Narušené identitní směřování:* jedinec dosahuje sebe sama přes ideály a vzory, které přejímá z vnějšku: od sebe sama utíká, aby se shlédl v někom mimo sebe, kdo se vyznačuje atributy významnosti. Svou pocíťovanou nicotnost kompenzuje významností někoho, jehož atributy si mohl přisvojit. Mechanismus, kterým toto stojí a padá, nám na jednoduché úrovni přiblíží reklama, apelující, že když si koupím určitý parfém, budu něco jako Beckham, poněvadž on zřejmě něco takového používá, protože to nese jeho jméno. Zápas o sebe sama, o své identitní završení tak jedinec vzdává ve prospěch iluze, kterou se nechává svést.
- *Završené identitní směřování* charakterizuje skutečný přesah. Jedinec spojuje svou identitu s hodnotami a cíli, které mají nadosobní závažnost, univerzální platnost, byť se aktualizovaly v omezeném horizontu jeho konkrétní životní situovanosti. Ve svém já, v jádru své individuality je součástí usilování o povznesení, pohyb k hodnotám pravdy, krásy, řádu, spravedlnosti: i když je sám,

není sám, a i když není sám, je sebou. Edukace, kterou zde máme na mysli, je oporou jedince v úsilí završovat své identitní směřování, oproti uváznutí v sebestřednosti či oproti propadnutí identitnímu svedení.

° *Kvalita druhá: Účastná mysl.* Pojem účastná mysl – „participatory mind“ je elaborován ve stejnojmenné monografii Henryka Skolimowskiho (2001). V jejím úvodu stojí, že náš svět vyžaduje nutně léčbu, a stejně tak naše duše / mysl, která – jak autor doslova praví – „prošla ve dvacátém století silnou a ničivou palbou, nemající v dějinách lidstva obdoby.“ Dodejme, že namísto slova léčba bychom mohli neméně výstižně použít slovo edukace (výchova a vzdělávání). Účastná mysl nepoznává věci jenom tak, že je vyděluje z jejich přirozených souvislostí, abychom je mohli usmrcovat a pitvat, abychom jimi mohli k různým účelům manipulovat, abychom s nimi mohli dělat cokoliv. Účastná mysl je láskyplná, což znamená, že poznávajícího inspiruje, aby poznávanému také sloužil a chránil je v tom, co je mu vlastní. Člověk má zde šanci, že přesáhne sám sebe dobrodiním, kterým je pro svět, v němž žije.

° *Kvalita třetí: Svoboda stvrzovaná zodpovědným rozhodováním.* Člověku je vlastní snaha vymaňovat se z tlaků, které jej omezují a zakoušet tak svobodu. Svoboda se aktualizuje především v aktech rozhodování a jeho uvádění ve skutek. O svou svobodu člověk zápasí a její vybojovávání a udržování patří mezi výsostné akty vývoje osobnosti. Je ohrožována nejen z vnějšku omezujícími tlaky, které člověka nerespektují a upírají mu právo rozhodovat se a volit. Je také ohrožena vnitřními tendencemi k libovůli, v horším případě bezuzdnosti či zvůli, nebezpečnou pro druhé i jedince samotného (viz výše pojednání o individualistickém hedonizmu). Nebezpečí tohoto pokušení nesvobody se člověk brání poslušností vůči morálním pravidlům, ukládaným mu zevně, anebo pěstováním ctností upevněných v jeho osobnosti samotné. Edukace zde má zásadní význam. Nanejvýš důležité je rozlišení svobody kalkulující oproti svobodě bytostné.

- *Kalkulující svoboda* je zpravidla rozmělněna do situačních rozhodování typu - co koupit, jak se obléci, kam uložit své finance, kam jet na dovolenou, nebo čemu se vyhnout. Její oporou je chytrost.
- Oproti tomu *bytostná svoboda*, která představuje jednu z klíčových kvalit osobnosti, je vymezena rozhodováním vzít na sebe závazek, kterým sám sebe překračuji účastí na dobru, které není toliko dobrem pro mne. Účástí na tomto dobru je člověk příkladný, představuje příklad pro druhé v situacích jejich životní bezradnosti, ztělesňuje přijetí nároku jak se zachovat. Bytostná svoboda se spojuje s moudrostí. Edukace, kterou zde máme na mysli, je oporou jedince v úsilí dobrat se svobody bytostné a spět k moudrosti, která je její oporou.

*Kvalita čtvrtá: Cesta osobnostního zrání.* Výchova a vzdělávání mají posilovat a orientovat vývoj člověka na jeho životní cestě, kterou uskutečňuje jako své tvůrčí dílo, za které v rostoucí míře přejímá zodpovědnost. Tato životní cesta ovšem nebývá přímočará. V archetypálních obrazech bible, mytů, legend a pohádek se opakovaně vrací téma zbloudění, svedení z pravé cesty, odloučení od životodárného zdroje, ztráty něčeho co je

podstatné. Napovídá to, že k lidskému životu patří, že nejdeme vždy pravou cestou, že se ocitáme v labyrintu, že se dostáváme do rukou špatných vůdců, že propadáme závislostem, takže přestáváme být sami sebou. Odpovědí je síla a odvaha k nápravě, vzepjetí se k novému startu. Realizaci cesty osobního zrání odpovídá typ poutníka (viz Bauman 1995), vynakládajícího úsilí projasnit cíle své cesty a vynaložit úsilí dobrat se jejího cíle. Opaku odpovídá typ tuláka, či vagabunda, který si otázku cíle a smyslu cesty neklade, protože bloumá tak, jak to kladou okolnosti. Edukace, kterou zde máme na mysli, je oporou jedince v úsilí a odvaze *dávat cestu svého života a doby, v níž žije, do pořádku* a čelit tak vagabundství, které na tyto hodnoty rezignuje.

### **Závěrem**

Pointou mého uvažování je usilování o výchovu a vzdělávání / edukaci odolnou vůči hrozbám spoutání odlidšťujícími a nelidskými diktáty, zjevnými i méně zjevnými, ohrožujícími probouzení a rozvíjení lidskosti v rozmanitosti jejích podob a projevů. Můžeme hovořit o *edukaci či pedagogice jakožto starosti o člověka, jakožto dílně lidskosti* (Palouš, Svobodová 2011). Znamená to i moudrost, sílu a odvahu čelit úskalím služebnosti, jinak řečeno podrobenosti edukace záměrům vrchnosti, prosazující své představy pokud je u moci. Ještě než začne sloužit, měla by být edukace (pedagogika) ve střehu a říci si do problému své, ve jménu toho oč jí má jít prioritně a od čeho je stále častěji odváděna k tématům snad důležitým, snad zajímavým, ale opomíjejícím to, k čemu je bytostně povolána (Helus 2015). V zájmu čeho by měla trvat na svém a z pozice svých kompetencí být pedagogikou odvážnou, případně i neposlušnou... A to je ve svém vyústění právě lidskost.

### **Literatura**

- BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON, 1995.
- BECK, U. BECK – GERNSHEIM, E. *The normal chaos of love*. Cambridge: Polity Press, 1995.
- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013.
- HELUS, Z. Pedagogika hledající sama sebe. *Pedagogika*, roč. 65, 2015, č. 2, s. 207-218.
- LISSMANN, K. P. *Hodnota člověka / Filosoficko-politické eseje*. Praha: Nadace V. a D. Havlových VIZE, 2010.
- MOLDAN, B. *Podmaněná planeta*. Praha: Karolinum, 2009.
- PALOUŠ, R.; SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: filozofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011.
- PATOČKA, J.; PALOUŠ, R. *Osobnost a komunikace / Příspěvky k filosofii výchovy. Studia paedagogica 5*. Praha: Univerzita Karlova / Pedagogická fakulta, 1990.
- PETRUSEK, M. *Společnosti nové doby*. Praha: SLON, 2007.
- SKOLIMOWSKI, H. *Účastná mysl*. Praha: Mladá fronta, 2001.