

FILOZOFICKÉ A PEDAGOGICKÉ ASPEKTY POJMU *ÉTHOS*

Věra Jirásková

Resumé

Stať se zamýšlí nejen nad pojmem *éthos*, ale poukazuje na pojetí *éthosu* jako hodnoty, která je velmi významná a podstatná jak v našem vztahu ke světu, druhým, sobě samým, tak i v uskutečňování učitelské profese. Příspěvek obsahuje pojetí tohoto pojmu užívaného ve filozofii, filozofické etice a v oblasti profesních etik ve dvojí rovině: filozofické a pedagogické. Ve filozofické reflexi poukazuje na zdroje tohoto pojmu a jeho širší významové souvislosti: 1. *éthos* jako zvyk, obyčej, mrav; 2. *éthos* jako trvalé smýšlení k dobru; 3. *éthos* jako celistvost; 4. *éthos* jako prožitek; 5. *éthos* jako duchovní výkon. V pedagogické rovině pak sleduje, jak se významové konotace tohoto pojmu otevírají a „ozřejmují“ v konkrétní pedagogické zkušenosti, jejíž specifikum je dáno pedagogickou situací.

Klíčová slova

Éthos, arété, agathón, manthanein, zvyk, mrav, morálka, reflexe, éthos v učitelské profesi.

The Term *Ethos*

SUMMARY

The paper focuses on identifying the term **ethos**. In this article the concept of this term which is used in philosophy, philosophical ethics and in professional ethics is employed on two levels: philosophical and pedagogical. In the philosophical reflection it refers to the sources of the term and a broader context of its meaning: 1. *ethos* as a tradition, 2. *ethos* as the good, 3. *ethos* as integrity, 4. *ethos* as an experience, 5. *ethos* as a spiritual exercise. On the pedagogical level the article traces the way in which semantic connotations of the term are revealed and elucidated in a particular teaching experience that is specific in virtue of the teaching situation.

Key words

Ethos; ethos as a habit, custom, morals; ethos as permanent mindset for the good, ethos in the teaching situation.

K pojmu *éthos* odkazujeme především tehdy, hovoříme-li o etice, morálce, tradici a hodnotách. Právě tento pojem totiž představuje etymologii slov „mra-
vy“, „morálka“ a „etika“: jak latinské *mos, moris*, tak řecké *éthos*¹ znamenalo
původně zvyky a obyčeje, které v podobě pravidel – zavazujících a závazných,
zprvu nepsaných ale dodržovaných a „žitých“ a z generace na generaci předá-
vaných ústní tradicí – uspořádávaly² chování a jednání v mezilidských vztazích
celého společenství.

Obsahové významy pojmu *éthos* bývají „tematizovány“ v různých souvis-
lostech.

V oblasti profesních etik a v pedagogických úvahách věnovaných *éthosu*
učitelské profese je obvykle tento pojem užíván pro vyjádření (vědomí) smyslu-
plnosti určité (učitelské) profese, odpovědnosti (nejen za svou práci, ale i za ur-
čitou vizi či směřování dané profese), pocitu radosti a naplnění, pro reflektování
profese jako činnosti, k níž jsme povoláni (profese jako povolání) či v souvislosti
s etickými profesními kodexy vyjadřujícími morální vztahy, hodnoty a principy
ve všech vztahových rovinách uplatňovaných v odbornosti profesionála i celé
profesní skupiny. Pojem *éthos* je v těchto oblastech rovněž užíván v souvislosti
s rozvojem vlastního, profesně-osobnostního potenciálu učitele, v rámci spole-
čenského zakotvení jeho samotného i celé profesní skupiny.

Zatímco v profesní etice a v pedagogice představuje „téma“ *éthosu* odkrývání
složitosti mravní problematiky profesionalizace vztahových povolání a uvědo-
mělou reflexi hodnot sledovaných, záměrů a činností, filozofie (resp. filozofická
etika) reflektuje pojem *éthos* v širších souvislostech přesahujících užší (např.
profesně zaměřené) oblasti. Vědomí těchto širších souvislostí pojmu *éthos* ob-
vykle spíše pocítujeme, než abychom je dokázali bezprostředně vyjádřit.³

¹ „... ctnost mravní (éthiké) vzniká ze zvyku, odtud obdržela i jméno, které se jen málo odlišuje
od slova „zvyk“ (éthos).“ Aristoteles, *Etika Nikomachova*. Přel. A. Kříž. Praha: Rezek, 1996,
s. 49.

Aristoteles zde odkazuje na původ etické ctnosti, která není dána od přírody; máme sice určitou
přirozenou výbavu, vše ale záleží na tom, abychom ji správným návykem rozvinuli: abychom
se stali spravedlivými a statečnými, musíme nejprve spravedlivé a statečné skutky vykonat (viz
EN, 1103b).

² Pojem „uspořádávaly“ zde užít v souvislosti s pojetím „řádu“ O. Y. Gasseta: „Řád není nátlakem,
který se dělá zvenku na společnost, nýbrž je rovnováhou, která je podněcována v jejím nitru.“
(Gasset, O. Y. *Mirabeau o et politico*. In: *Obras Completas*, sv. 3. Madrid, 1947, s. 603.)

³ „*Éthos* je pojem s velkou tradicí i s mnohoznačným obsahem. Nesnáze s jeho vymezením
souvisí s faktem, že označuje velmi subtilní duchovní fenomén, který více zažíváme než ra-
cionálně reflektujeme.“ Dorotíková, S. *Teorie a praxe etiky*. In: *Profesní etika učitelství*. Praha:
UK, Pedagogická fakulta, 2003, s. 32.

Z metodologického hlediska se nejedná pouze o odlišné stupně obecnosti, v jejichž intencích je pojem *éthos* užíván, ale také o – fenomenologicky řečeno – pozadí, na kterém se věc ukazuje.⁴ V oblasti profesních etik jako „etik povolání“ (a v rámci profesní etiky učitelské je tímto pozadím pedagogická situace) představuje pojem *éthos* rozvíjení reflexe hodnot sledovaných cílů a činností, sebereflexi profesionála jakožto příslušníka dané profesní skupiny a především reflexi všech vztahových rovin vůči „klientovi“. Jde o morální nároky kladené na profesionalitu, jež jsou plnohodnotnou součástí nároků odborných. Skutečnost, že tyto morální nároky jsou dnes vyjadřovány tzv. morálními kompetencemi v podobě explicitního stanovení, by však neměla vést k opomíjení podstatné souvislosti – *éthos* profese či povolání poukazuje především k vnitřní zaujatosti, opravdovosti, k usilování jednotlivců i skupin, k přesahům každodenního horizontu, vnímavosti k celku a ke smyslu naší mravní angažovanosti.

Mnohé z těchto přesahů vyjadřuje právě filozofie; filozofická reflexe pojmu *éthos* nám pomáhá v porozumění těmto přesahům, jež v sobě nese obsah tohoto pojmu. Podívejme se proto nejdříve – alespoň v podobě stručných poznámek – na některé filozofické poukazy a souvislosti uvedeného pojmu.

I.

1. *Éthos jako zvyk, obyčej, mrav*

Z teoretického hlediska, tj. hovoříme-li o etice jako „nauce reflektující problémy morálky“, v užším slova smyslu pak o etice svobodného, tj. individuálního a osobního morálního jednání, můžeme za *předpoklady* jejího „konstituování“ označit především *potřebu* člověka (lidí) jednat odpovědně, tj. s promyšlením důsledků svého jednání, dále *filozoficko-antropologické pojetí člověka jako osoby* (schopnost sebereflexe, interiorizace morálních hodnot a principů, fenomén svědomí atd.) a sókratovsko-platónskou „tezi“ o *učitelnosti ctností*.⁵

⁴ „Jinými slovy, je důležitě pozadí, na kterém se věc ukazuje, představuje, vstupuje do svého zjevu. Proto rozlišujeme praxi, tvorbu a teorii. Tyto tři činnosti se vztahují k věcem, jež se vždy ukazují na jiném pozadí. V praktickém postavení se věc ukazuje jako předmět pro naše používání, pro naše potřeby. V tvorbě se věc ukazuje jako prodloužení naší existence, protože do stvořené věci se přelévá část bytosti jejího tvůrce. Pro teoretický přístup se věc „dává“ sama ze sebe, tj. ukazuje se jako věc, ukazuje se její věčnost a to na pozadí bytí samého.“ Hogenová, A. *K fenoménu pohybu a myšlení*. Praha: Eurolex Bohemia, s. 65.

⁵ Řecké sloveso *MANTHANEIN* („naučil jsem se být ušlechtilý“) nese v této souvislosti konotaci „stvrzení“ *METANOLA* (obratu, „změny smýšlení“) učitelnosti ctností. Viz podrobněji k tomuto pojmu: Sokol, J., Pinc. *Z. Antropologie a etika*. Praha: Triton, 2003. s. 36, 41.
K „učitelnosti ctností“ viz též např. *1103b EN*:

Základem, jakýmisi „půdorysem“, z něhož se zrodila *morálka* (řec. *éthos*, lat. *mos*) byly však zvyky, obyčeje a tradice, neboť právě ony představovaly „základní mrav“ daného společenství, „mrav samozřejmého, nepodmíněného a do jisté míry i vynucovaného rámce chování, jež každý člen dané společnosti nevědomky od dětství přejímá nápodobou.“⁶

Éthos jako zvyk či obyčej vyjadřuje úctu k tradicím, k bohům, k předkům, starším generacím a jejich zvykům. Morální, etické jednání je „řádné“ jednání, které ctí tradované, v němž se dodržují zvyky, obyčeje, tradice. Udržování „řádu“ je v takovémto jednání silným zdrojem morálního jednání a bezesporu rozvíjí u jedince takové ctnosti jako kázeň, pravidelnost a pokoru. Zároveň však v této pravidelnosti „čihá“ nebezpečí nereflektovaného stereotypu: zvyky a obyčeje, které jsou přebírány, ale o nichž se nepřemýšlí a nepochybuje, se stávají souborem pravidel, které je „pouze“ třeba dodržovat. Legitimitnost jejich smyslu je tu nerozlišená: neuvažuje se o tom, zda jsou či nejsou *dobré* a *spravedlivé* – argument zní: tak to bylo vždy. Problémem tu není „síla zvyku“, nýbrž absence reflexe, absence „myšlení“, problém „ne-myšlení“, tak jak tyto pojmy rozvinula H. Arendtová.⁷ Ve svém díle *Život ducha: Myšlení*⁸ píše:

„Jestliže jsou etické a morální otázky skutečně tím, co ukazuje etymologie těchto slov, pak by mores a zvyky daného národa mělo být možné změnit tak snadno jako stolování. Snadnost, s jakou za určitých podmínek může k takové změně dojít, skutečně budí dojem, že všichni tvrdě spali, když k ní došlo. Samozřejmě

„Dále každá ctnost vzniká z týchž příčin a z týchž i zaniká, a rovněž i umění; z hry na kitharu totiž se stávají jak dobří, tak i špatní kitharisté. Podobně i stavitelé a všichni ostatní; neboť z dobrého stavění budou dobří stavitelé, ze špatného špatní. Kdyby tomu tak nebylo, nebylo by potřebí učitele, ale každý člověk by se rodil dobrým nebo špatným. Takto se tedy věc má i u ctnosti: jednáme-li ve stycích s lidmi, stáváme se jednak spravedlivými, jednak nespravedlivými, a jednáme-li v nebezpečích, stáváme se jednak statečnými, jednak zbabělými. Podobně i v žádostech a zlosti. Jedni se zajisté stávají uměřenými a vlídnými, druzí nevázanými a přehlivými, podle toho, chovají-li se v takových případech tak, nebo onak. Zkrátka, stavy vznikají ze stejných činností. Proto jest potřebí, abychom činnostem dali určitou povahu; neboť stavy se řídí jejich rozdíly. Tudíž nemálo na tom záleží, zvyká-li si člověk hned od mládí jednati tak, nebo onak, nýbrž velmi mnoho, ba všechno.“

Aristoteles. *Etika Nikomachova*. Praha: Rezek, 1996, s. 50.

⁶ Sokol J., Pimc, Z. *Antropologie a etika*. Praha: Triton, 2003, s. 19.

⁷ H. Arendtová chápe pojem „myšlení“ jako opak „ne-myšlení“ a rozumí jím myšlení kritické, problematizující, myšlení, jednoznačně odlišné od nepochybného vědění či schopnosti logického vyvozování z daných premis. V tomto smyslu pak rozvíjí svůj koncept *morální soudnosti*. Viz srov. Arendtová, H. *Myšlení a úvahy o morálce*. In: *Reflexe* 19/1998, s. 1/2.

⁸ Přel. J. Lusk. Praha 2001. Srov. též *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil*. Harmondsworth 1977, s. 295.

narážím na to, co se stalo v nacistickém Německu a do určité míry v stalinském Rusku, když byla náhle základní příkázání okcidentální mravnosti obrácena: v jednom případě ‚Nezabiješ‘, v druhém ‚Nebudeš falešně svědčit vůči svému bližnímu.‘ A následek – obrácení, obrat, fakt, že bylo tak překvapivě snadné ‚převychovat‘ Němce po zhroucení Třetí říše, skutečně tak snadné, jako kdyby převýchova byla automatická – nás nemůže utěšit. Ve skutečnosti to byl týž fenomén.“

Jsou-li tedy jakákoliv – i ta zdánlivě nezpochybnitelná – pravidla morálky přijímána bezmyšlenkovitě, pak již vůbec nejde o jejich vlastní obsah: ten totiž vůbec není podrobován zkoumání, je přijímán nereflektovaně a důsledkem toho je, že pak jen nějaký soubor pravidel vlastníme. S jistotou nadsázkou můžeme říci, že pak jde jen o morálku bez *éthosu*, kdy morálka jako interiorizace a akceptace morálních hodnot uplatňovaných v celku našeho života je nahrazena pojetím morálky jako souboru pravidel, jimiž se automaticky řídíme. Takováto „kanonizace“ morálky by pak v teoretické rovině vylučovala existenci např. kasuistické etiky a metaetiky, v rovině praktické pak uplatňování priority kritéria „lidsky příslušného a přiměřeného“ nad kritériem „věcné účelovosti.“

2. *Éthos jako trvalé smýšlení k dobru*

Aristotelés, jehož filozofie se vyznačuje pojmy *fysis*, *éthos* a *logos*, ve své Etice Níkomachově hovoří o „trvalosti smýšlení“, o tom, aby „člověk v dobrém setrval“. Koná-li někdo něco, k čemu je přidržován zákonem, říká Aristotelés, není to ještě jednání mravní; mravním se stane tehdy, „stane-li se trvalým smýšlením“. Poukazuje na to, že k bytostně mravnímu jednání nestačí pouze jakási technika jednání, ale musí tu být *správný motiv, láska k dobru a svoboda* od vedlejších úmyslů.⁹ Mravní jednání pak dále Aristotelés charakterizuje jako spojení dobra (*agathon*) s rozumností, rozumem (*logos*)¹⁰, přičemž zdůrazňuje význam svobody a vůle (*búlésis*).

„Trvalost smýšlení k dobru“ je kvalitou, jež odlišuje jednání – byť dobré a správné, nicméně – účelově, tj. na principu reciprocity, od morálního jednání vyrůstajícího z *manthanein*, jež B. Snell překládá jako: „zakusil jsem to (dobro, být dobrý) a stalo se to mým zvykem.“¹¹ V takovémto mravním jednání pak vůle není jakýmsi programem nucení se k dobru, ale spíše uvědomováním si

⁹ Viz srov. Aristotelés. *Etika Níkomachova*. Praha: Rezek, 1996, s. 15.

¹⁰ „Dobro jest činností i stavem...“ (EN, 1152b 33), přičemž „nelze být opravdu dobrý bez rozumnosti.“ (EN, 1144b 31).

¹¹ Sokol, J., Pinc, Z. *Antropologie a etika*. Praha: Triton, 2003, s. 36.

či uvědomělým projevem kontinuity našeho morálního uvažování a jednání: naše „morální já“ pak není postrkováno sem a tam chvilkovými impulsy ani kontrolováno uměle živenými frázemi – trvalost smýšlení k dobru se stává naší morální integritou.

Promyšlení těchto pojmů a jejich vzájemných vztahů v souvislosti s *éthosem* anticipuje Aristotelovo pojetí etiky, o němž A. Kříž uvádí: „Řekneme-li, že jen ta etika, která život stupňuje a zmnožuje lidské síly a radost z práce, může mít cenu, platí to o etice Aristotelově.“¹²

3. *Éthos jako celistvost*

V porozumění *éthosu* jako „celkovému životnímu postoji“, v němž jsou uskutečňována mravní rozhodnutí (jakkoli tato nejsou konkluzemi, které nutně vyplývají z určitých premis), sehrávají klíčovou roli kategorie *agathón* a *areté*.

Agathón, Dobro, vyjadřuje obecný (v nepředmětném slova smyslu) „cíl“ člověka; pokud o něj usiluje svou činností, přináší mu *eudaimonia*, blaženost, kterou Aristotelés charakterizuje jako „činnost, jíž se vyznačuje duše ve svém nejlepším stavu“.

Pojem *areté* bývá ne zcela přesně překládán jako „ctnost“, výstižněji jako „zdatnost“¹³ či „výtečnost“.¹⁴

Areté nepřísluší jen člověku, ale i zvířeti nebo věci. Aristotelés mluví o *areté* sekery (zdatnost/schopnost sekat) či oka (zdatnost/schopnost vidět). *Areté* lze tedy vymezit jako způsobilost, v níž jde o to, co činí jsoucnou dokonalejší – a to právě svým podílem na uskutečňování celku, universa. *Areté*, jež přísluší člověku, se projevuje v jeho životní činnosti podílející se na Dobru, *agathón*, a to nikoli v podobě „úkolově stanovených“ parciálních činností, nýbrž jako životní pohyb – jako „činnost, kterou vykonává rozumová duše člověka na základě své nejvyšší způsobilosti a ve svém nejlepším stavu.“¹⁵

Když později Martin Heidegger odkazuje na původní význam pojmu *éthos*, tj. jako „bydliště, místo k prodlévání“, nemá tím na mysli jen nejbližší místo

¹² Aristotelés. *Etika Nikomachova*. Praha: Rezek, 1996, s. 21.

¹³ J. Patočka vymezuje *areté* jako zdatnost, charakterizovanou schopností prosazovat celek do každé jednotlivé konkrétní situace v životě člověka. Viz Patočka, J. *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996, s. 35.

¹⁴ „Pojem *areté* souvisí s pojmem schopnost či mohutnost. Něco, co má určitou schopnost, může být s ohledem k této schopnosti v dobrém, anebo ve špatném stavu; obdobně je dokonale nebo nedokonale vykonán příslušný úkol. Pro tento dobrý, resp. špatný stav (*hexis*) užívá Aristoteles označení ‚výtečnost‘, jak lze *areté* v jejím obecném významu doslovně překládat, resp. ‚méně-cennost‘ (*kakia*).“ Ricken, F. *Antická filosofie*. Olomouc, 1999, s. 115.

¹⁵ Tamtéž, s. 115.

k bydlení (tj. domov, u Řeků sféra *oikos*), ale odkazuje tím k něčemu celkovému, k Celku, jenž přesahuje naši nejbližší „lokalitu“ i naše v diferencovanosti odlišné jednotlivé činnosti, a poukazuje na to, že přítomnost *éthosu* v partikulárních činnostech naplňuje svůj smysl právě jako součást Celku.

Éthos je v Heideggerově filosofii tím, „na čem se ‚zdržuje‘ prodlévání našeho Dasein, náš pobyt“¹⁶. *Éthos* jako „přesah“ k Celku přítom není u Heideggera nahlížen z abstraktních výšin intelektuála, nýbrž stává se mu možností autentického způsobu života, jakkoli či přestože je tento život zapředen do Sorge, starosti, obstarávání: přes vnímání skromné krásy, křehkého divu obyčejných věcí, domova, džbánu a prostřeného stolu, skrze důvěrnost jakožto bytí nikoli „u věci“, nýbrž „s věcmi“ se otevírají člověku další přesahy a vynořují další horizonty jakožto – řečeno slovy J. Patočky – „přítomnost nepřítomného“.

Ve své stati k příležitosti vydání českého překladu *Sein und Zeit* poukazuje J. Sokol právě na tuto stránku Heideggerovy filozofie:

„Troufám si tvrdit, že Heideggerova velikost je právě v tom, že z tohoto profesorského zajetí jako první vyšel do světa. Pravda, do světa ne úplně obyčejného, nýbrž do truhlářské dílny messkirchenského kostelníka, ale přece. I on se stane profesorem... ..Přece však jeho základním životním imprintingem zůstane starost obyčejného člověka, který si musí vydělávat na živobytí, který nemůže svět přehlížet z odtažitě dálky myslícího ducha, nýbrž musí se starat, starat a starat. Zato se mu otevrou netušené obzory jeho ‚osvětí‘, nástrojů a náradí, s nimiž se zachází, času, který nemilosrdně utíká a tlačí, svědomí a povinnosti, a ovšem také vyhlídka smrti, s níž není spojeno vůbec nic hrdinského.“¹⁷

4. *Éthos jako prožitek*

Aristotelovo pojetí mravního ideálu jako harmonického, vnitřně vyrovnaného a stálého charakteru, jako „trvalost smýšlení“ k dobru vyvěrající ze samotné niternosti člověka i Heideggerova „daseinsanalysa“¹⁸ ukazují, že *éthos* je sdílením: sdíleností sama sebe s druhými, se světem, s bohy...¹⁹

Porozumění a přijetí *éthosu* jako sdílenosti je však procesem – je to něco, k čemu dospíváme. Člověk musí být k této skutečnosti otevřen, „odemčen“,

¹⁶ Hogenová, A. *Kvalita života a tělesnost*. Praha: Karolinum, 2002, s. 173.

¹⁷ Sokol, J. Uvítací projev na prezentaci knihy „Bytí a čas“, 26. června 1996 na Evangelické teologické fakultě v Praze.

¹⁸ Pojem „daseinsanalysa“ se zde vztahuje k *existenciálům* Heideggerovy filozofie, nikoli k M. Bossovi.

¹⁹ Heidegger připomíná: „Přísloví říká: Člověk bydlí, pokud nepřestal být člověkem, v blízkosti bohů.“ In: Hogenová, A. *Kvalita života a tělesnost*. Praha: Karolinum, 2002, s. 173.

a nejdříve musí porozumět sám sobě, svému místu v životě, ve světě, svému Dasein. Proto Aristoteles zdůrazňuje – dokonce jako „naši první povinnost“ – ušlechtilou sebelásku, jež znamená snahu po sebezdokonalení.²⁰ Proto zvyk, obyčej, „řád“ a rituály, v nichž jsou zpřítomňovány naše přesahy a v nichž krystalizuje sdílená pospolitost, hrají významnou roli v tomto otevírání.

Prožitek *éthosu*, právě proto, že jde o prožitek, je těžké popsat deskriptivním způsobem. Snad jej lze připodobnit k dojmům, který v nás vzbuzuje pohled na život tzv. přirozených národů: tito lidé žijí „přirozeně“, v souladu a v propojení s přírodou, s „řádem“, jenž je přesahuje. Mají pocit svobody či volnosti, žijí svými zvyky a rituály a zároveň v pospolitosti, k níž každý přispívá svou tvorbou: „Mají *éthos*“, napadne nás.

Potud – pokud jde o přiblížení *éthosu* jako prožitku – můžeme tento příměr přijmout. Pokud se však zamyslíme nad souvislostí *éthosu* s „myšlením“, s reflexí a pokud nemá jít pouze o pocit svobody, nýbrž o svobodu jako základní lidskou možnost, pak s touto romantickou představou nevystačíme. E. Kohák to vysvětluje slovy:

„...lidé potřebují dělat vědomě to, co živočichové dělají pudově a tzv. ‚přirozené‘ národy ‚přirozeně‘, silou nezpochybnitelného návyku. Nepotřebují etiku... Tzv. ‚přirozené‘ národy jsou především národy pevných, nezpochybnitelných návyků. Znájí jen jeden vzor jednání a ten jim připadá samozřejmý. Odtud mimochodem pochází *pocit svobody* či *volnosti*, který obvykle spojujeme s přirozenými národy. Ty opravdu neznají něco jako etický kodex či zákon. Žijí ‚přirozeně‘, to znamená žijí podle odvěkých návyků a tradic. Připadají nám svobodní, protože si nejsou ani vědomi jakéhokoli omezení – protože by je *ani nenapadlo* jednak jinak. Hegelův předpoklad, že *svoboda* je poznána nutností, je vysoce problematický, avšak můžeme s jistotou tvrdit, že *pocit svobody* pochází ze ztotožnění se s nutností. Dokud plují s proudem či jdou s davem, nepocítím nějaké omezování. Nadšený nacista se cítil svobodný v Hitlerově Německu. Pocit nesvobody vyvstává teprve tehdy, když zapochybujeme a chceme jít vlastní cestou. Pak narážíme: poznáváme nutnost ne jako svobodu, nýbrž jako omezení. Poznání nutnosti nevytváří svobodu, jen *pocit svobody*, který vychází z nezpochybnitelné samozřejmosti návyku. ...Plné lidství vstupuje do života lidských společenství teprve svobodou, tedy schopností a možnostmi jednak jinak, než pud a návyk káží. Právě touto schopností a možnostmi vstupuje do života potřeba výslovných pravidel. Či zcela jednoznačně: potřeba etiky vstupuje do života s plným lidstvím, a to vstupuje do života se svobodou. Člověk se liší od ostatních živočichů tím,

²⁰ Aristotelés. *Etika Nikomachova*, s. 21.

že do jeho života vstupuje svoboda a s ní i zvláštní odpovědnost. Protože člověk může volit, potřebuje si vytvořit představu o tom, jak jednat.²¹

5. *Éthos jako duchovní výkon*

V tradici řecké filozofie je mravní uvažování a jednání spojeno s *poznáním* ve smyslu vědění (*epistéme*) o tom, co je dobré a co špatné, s věděním o dobru a zlu. Učitelnost ctnosti vyplývající z platónského konceptu otevřené duše má charakter intelektuální; nejznámější je její sókratovská forma *arété* je *epistéme* – nikdo, kdo má vědění o tom, co je dobro, nemůže vědomě chtít a činit zlé, protože tím by odporoval sám sobě (vrah se navždy odsuzuje k nezrušitelnému „žít pospolu s vrahem“).

Poznávání mravní skutečnosti jako takové poznání, k němuž je třeba hledat a zkoumat, abychom dosáhli „vyššího vědění“, tedy poznání spojené s úsilím či reflexí člověka (poznání jako teoretické rozumění), bylo rozvinuto právě řeckou filozofií.

Ve své studii, sledující výklad řecké filozofie jako obrat oproti mýtu, ukazuje Bruno Snell²², jak lze na Homérovi vysledovat odlišné pojetí poznávání mravní skutečnosti (např. ctnosti, ušlechtilosti, statečnosti apod.) od pojetí poznávání založeném na *epistéme*. U Homéra není ještě „poznávání“ věděním, ale je oním „mít uviděno“, je „vzpomínáním“ i „zapomínáním“.²³ „Kdo u Homéra druhého člověka hned nepozná, nepomáhá si tím, že přemítá apod., nýbrž hledí mu do tváře.“²⁴ Rozhodnutí (ovšem spíše ve smyslu „odhadu“, „odhadnutí“) o dobru či zlu, o dobré volbě apod. se u Homéra odehrává v *thymos* (θυμός) („vnitřní reakce“, nitro, jakýsi „orgán“, jímž člověk reaguje, nikoli však takový, kterým poznává).²⁵

²¹ Kohák, E. *Svoboda, svědomí, soužití. Kapitoly z mezilidské etiky*. Praha: SLON, 2004. s. 18.

²² Snell, B. *Der Weg zum Denken und zur Wahrheit*. Göttingen, 1978.

²³ „U Homéra γινώσκειν ještě neznamená žádné ‚poznávání‘ spojené s úsilím či reflexí ... Homér říká např. έγνω ‚poznal‘ někoho, tj. ‚opět jej poznal.‘ Tato identifikace ‚Aha, to je ten, kterého již znám‘ není činnost ve vlastním smyslu, nýbrž něco, co se nám náhle přihází; se samozřejmostí se dostavuje spolu se zahlédnutím...“.

Snell, B. *Jak se Řekové učili, co je duchovní činnost*. In: *Mýtus, epos a logos*. Praha: PomFil, 1991. s. 89.

²⁴ Tamtéž, s. 91

²⁵ *Thymos* tím, že je nositelem radosti a bolesti, tím, že může být „rozrušen zoufalstvím“, je „... současně ‚já‘ i oslovované ‚ty‘; ukazuje vnitřní napětí, jaké neznají tělesné orgány.“ Viz srov. Snell cit. d. s. 92.

Podle B. Snella se teprve – a poprvé – u Archilocha²⁶ dozvídáme o tom, že poznávání je duchovní úsilí: když se obrací ke svému *thymos* a říká: „Raduj se z radostného, truchli nad truchlivým, nikoli však přespříliš“, vyzývá své *thymos* k tomu, aby se usiloval poznat to, co je skryto za tím, co je zjevné. Toto, již nehomérské obracení se k vlastnímu *thymos* s oslovením, jako by to byl druhý člověk, kdy Archilochos svému *thymos* vlastně káže, aby poznávalo, tedy již vypovídá o povědomí jednotné *psyché*, jež může jak pociťovat, tak poznávat a být činná.

Jestliže je v poznávání mravní skutečnosti, a tedy i *éthosu*, společné Homérovi i řecké filozofii to, že je založeno na „hledání, které se dává jako stále přijímající“, pak k zásadnímu obratu řecké filozofie patří, že v tomto poznávání jde již o *reflektované teoretické* uvažování a rozumění.

II.

Éthos v učitelské profesi

Pozadím (viz pozn. 4), na němž se *éthos* učitelské profese vynořuje, je pedagogická situace: v ní se uskutečňuje výchova a vzdělávání, v ní jsou naplňovány pedagogické záměry a usilování, z ní vychází spousta hledání a rozhodování a v ní se také setkávají „příběhy“ všech zúčastněných.

Prostorem, v němž se pedagogická situace stává pohybem, je komunikace, dialog. Učitel jej vede nejen se žáky samotnými, nýbrž i sám se sebou; právě v „dialogu“ intrapersonálním, v rovině své sebereflexe a současně či „prostřednictvím“ dialogu s druhými je překonávána pouhá deskripce „toho, co jest“ – uvědomujeme si, že jen ona nestačí, ale že je potřeba tomu „co jest“ zároveň porozumět. I proto se ukazuje a je pociťována potřeba „promluvy“, rozmlouvání a „vyprávění“ o našem prožívání, zkušenostech a hledání, skrze něž pak můžeme nahlédnout *éthos* učitelské profese.

Položíme-li otázku po *éthosu* učitelské profese nikoli „tradičně“, tj. *co* je její *éthos*, ale spíše netradičně jako „*jak* se to má“ s *éthosem* učitelského povolání, mohou nám poskytnout zajímavé podněty samotné vypovědi našich studentů po absolvování svých praxí. Pro většinu z nich představují první setkání tváří v tvář s mnohovrstevnatou realitou „procesu školní edukace“. Z hlediska jejich přípravy na učitelské povolání ve smyslu odborných kompetencí dopadají výborně – jejich odpovědná profesní příprava se odráží v pozitivních zpětných vazbách jak ze strany žáků samotných, tak i v hodnocení jejich tzv. provázejících učitelů. Co se však děje s nimi samotnými?

²⁶ Archilochos (kol. pol. 6. st. př. n. l.), řecký básník, považován za prvního, který ve svém díle hojně a „bezprostředně“ vyjadřuje své city.

To, že zažívají takřka existenciální pocity úzkosti (jejich slovy: až hrůzy), bezradnosti a uvědomění si nedostatečnosti sebelepší „návodnosti“, přičemž zároveň vědí, nejen že „to musí ustát“, ale že „chtějí obstát se ctí“, to, že právě v těchto pocitech a prožitcích jim – zdánlivě paradoxně – pomáhá, jak vyjádřil jeden student, „dotyk *éthosu* učitelské profese“, otevírá mimo jiné i otázku, zda si dostatečně uvědomujeme význam (vědomí) *éthosu* tohoto povolání pro vlastní rozvoj potenciálu zvláště u začínajících učitelů, a také, že má smysl a je důležité o tom mluvit – nikoli „definičně“, ale třeba právě v podobě věnování seriózní pozornosti těmto jejich „reflexím“. Může to být jedna z cest, jak pečovat o *éthos* učitelské profese.

Éthos není totéž co *pathos*, jakkoli se někdy zdá, že snadněji vplujeme do *pathosu* než do takového uskutečňování učitelské profese, kdy z každodenního „prověřování“ našeho vědomí *éthosu* jako smysluplnosti, celkovosti, odpovědnosti, radosti, naplnění, dobra a lásky vycházíme se ctí. Nejsou to právě tyto skutečnosti, které ve „výkonu povolání“ snižují riziko ztráty kontroly nad finalitou, tj. cíli a především hodnotami vlastní učitelské práce? Které výrazně pomáhají v tom, abychom nepodlehli stereotypu, tlakům na výkonnost poměřovanou kvantitativními parametry, jež jsou často nereflexivně aplikovány na kvalitativní „obsahy“, a které také zvláště začínajícím učitelům pomáhají v tom, aby se nezotožnili s některými postoji, s nimiž se na školách také setkávají, tj. např. „hlavně přežít hodinu.“

Svůj příspěvek „netradičně“ zakončím citací některých výpovědí našich studentů, s přáním, aby komentáře zůstaly záležitostí „čtenáře“ a aby u nich také třeba otevřely prostor pro jejich vlastní zamýšlení se nad tématem *éthosu* v učitelské profesi.

I.

„Když jsem nastoupila před třídu, kde žáci už chvíli po zvonění měli skloněné hlavy se sluchátky na uších a mastili textovky, moje sebevědomí, že je budu schopna motivovat a zaujmout, bylo rázem na nule...“

II.

„Nejvíc mě zaskočil hluk, bavení se, neustálá – rádobý šepetem – komunikace mezi žáky při hodině Ale překvapilo mě, že když měli něco sami udělat (skupinová práce), ‚byli v obraze‘.“

III.

„Chtělo se mi utéct. Šum ve třídě byl v mých uších hukotem a já měla začít. Věděla jsem, že když začnu překřikovat, za chvíli začnu křičet a ničemu to nepomůže. Co s tím, co teď? Pocit bezradnosti. Zajímavé, že v té chvíli mi všechny věty, kterými bych je mohla oslovit, připadaly jako fráze, ale jako fráze mi nepřišlo to, že jsem si uvědomila, že vím víc než oni a že se s nimi o to chci rozdělit, že je chci něco naučit, něco jim ukázat, předat. Teď mi to samotné zní jako fráze, ale tam před třídou mi tohle vědomí hodně pomohlo. Najednou jsem chápala, že i když se mi to dnes třeba nepovede, nijak mě to neodradí. Je to přece běh na dlouhou trať. Přestala jsem se bát, prostě jsem nějak začala – a světe div se, ono to šlo.“

IV.

„První moje hodina byl náraz. Řek bych ale, že pocitově mi skoro víc než ‚znalostí‘ v tom, abych se rychle srovnal, pomohlo, když jsem si řekl, co všechno jsem už udělal pro to, abych tu moh ve třídě stát, ne jako trubka, ale učit. Nejsem vůbec sentimentální, ale mihnul se mi ‚film‘, vzpomínka na moje učitele. Myslím ty dobré. Chci k nim patřit.“

V.

„Bylo to pro mě docela těžké. Nikdy před tím jsem neučila a neměla žádnou praktickou zkušenost. Bála jsem se své neschopnosti, toho, že to nezvládnou, ztrácela jsem odvahu. I když jsem se na hodinu – výuku poctivě připravovala, teď najednou bylo mé sebevědomí na nule. Nic nového pod sluncem, tohle asi zažívají v dané situaci všichni, nebo většina, ale ten prožitek na vlastní kůži je něco jiného než pojmenování. Až takhle jsem na to nebyla připravena, tohle mi nikdo neřekl. A vlastně i teď je to poprvé, co po mě někdo chce i pocitovou sebereflexi. Překvapilo mě, že jsem ale při tom všem měla i něco jako pocit hrdosti. Nebo spíš mi tak nějak začalo dělat dobře být, zatím jen ‚v roli‘ učitele. Já sama, když jsem byla žákyně, tak jsem učitele, ať byli jakkoli různí a ať jsem je měla ráda nebo ne, vnímala jako ty, kteří něco vědí, jako autority. Víme, to se teď u žáků moc ‚nenosí‘ považovat učitele za autoritu. Ale proč by se jim nemohlo stát, samozřejmě když se o to učitel sám také zaslouží, to, co mně: že jsem od jisté doby ‚chápala‘, že díky jim můžu a budu i já vědět víc a víc rozumět, že mě každý sebemenší úspěch a jejich pochvala nejen jak se dnes říká ‚motivovala‘, ale i jakoby povznášela. Posilovalo se moje sebevědomí, začala jsem si víc věřit a učení mě víc bavilo. I když, pravda, taky jsem zlobila. Nebyla

to jen ‚dětská‘ nebo žákovská radost, ale dobrý pocit sama ze sebe, a to mi v mnoha oblastech umožnili právě učitelé. Třeba – a proč by ne? – tyhle ‚pocity‘ vyvolám i já jako učitelka u svých žáků. Tu šanci máme vzájemně. Asi jsem teď přesně neodpověděla na otázku, co mne nejvíc na praxi a zvláště u sebe samé překvapilo a zaskočilo, ale na tenhle prožitek nemůžu zapomenout. A docela věřím i tomu, že ovlivnil i moji praxi: když se mě po mých hodinách žáci ptali, co budeme dělat příště, nebylo to ani provokativně ani s otráveností, ale zvědavě a snad i s těšením, měla jsem fakt hodně dobrý pocit.“

VI.

„Překvapil a překvapuje mě přístup některých mých kolegů, kteří očekávají od žáků téměř bezpodmínečnou kázeň a pozornost. Nejsme o tolik starší než oni, abychom si nepamatovali a nevzpomínali na to, jak jsme se ve škole chovali my a naši spolužáci. Nemusíme a neměli bychom tedy na to zapomínat. Případnou nekázeň bychom neměli brát hned osobně a vztahovačně, ale jako výzvu, jako informaci o našich schopnostech dobrého učitele.“

VII.

„V rámci praxe jsem před vlastní výukou absolvovala 60 hodin náslechlů. To byla dobrá zkušenost v tom, že mi pomohla potom v přípravě svých hodin – ne tak, že bych ‚kopírovala‘, ale že jsem se zamyslela a uvědomila si některé věci. Především jsem během náslechlů VIDĚLA, co všechno a kolik toho musí učitel při výuce zvládnout. Setkala jsem se s různými učiteli i učebními styly. Na škole, kde jsem praxi absolvovala, mě překvapilo, že převážná část učitelů na 2. stupni je v předdůchodovém věku. Jenže: žádné ‚zastaralé metody‘ – navzdory mým předsudkům šlo o učitele dobré, samozřejmě zkušené, ale taky u žáků oblíbené a mající u nich respekt. Bylo na nich vidět, že je ‚pedagogická práce‘ baví a střídají ‚styly‘ podle potřeb a s ohledem na žáky i ‚obsah výuky‘. Ta zkušenost jistě hraje velkou roli, ale viděla jsem tady, že stejně tak důležité jako znát své žáky a rozumět jim, je taky pocit radosti z práce s nimi.

Při hodině jedné mladší paní učitelky jsem si zase uvědomila, že ale není dobrá snaha se jim přiblížit ‚populisticky‘. Myslím, že zbytečně, jakoby aby ji žáci ‚brali‘, ustupovala od důslednosti (např. když žáci odflákli test, řekla, že jim to nebude známkovat a ‚počítat‘, dokud ho nenapíšíou líp). Taky v jejich hodinách žáci nemuseli vstávat (i když všude jinde ano) a zahajovala hodinu ‚Tak, co kdybychom pomalu začali?‘ Všimla jsem si, že žákům pak trvalo mnohem déle, než se soustředili. Napadlo mě, že pozdrav povstáním žáků je určitým

zahajovacím rituálem, jakýmsi signálem předělu mezi přestávkou a hodinou. I když jsem se také setkala s názorem, že to je ‚jen šaškárna, mající ukázat, kdo je tady pánem‘. Asi hodně záleží na způsobu, kterým k tomu přistupuje sám učitel. Měl by dát najevo, že tento rituál je slušnost a že se jím zdraví vzájemně, aby se pak společně ‚pustili do práce‘.“

VIII.

„Přiznám se, že mým cílem bylo vystudovat vysokou školu. Mít vysokoškolský diplom. Učit jsem ale nikdy nechtěla. A tak i praxi jsem brala prostě jako studijní povinnost. Jenže – ono mě to chytlo. Nějak mě ty děti dostaly. Už po prvním dnu praxe, jakkoli jsem byla unavená (a jakkoli by vzhledem k ‚mému nastavení neučit‘ bylo logické, že překvapení z časové náročnosti příprav mne jen utvrdí v původním rozhodnutí), jsem přemýšlela, kde a proč mi nerozuměli, jak jim látku líp zpřístupnit, kde, na co a jak navázat, aby to i pro ně bylo ‚procesem‘ Vybavovaly se mi konkrétní tváře jednotlivých žáků (zajímavé, jak se ve mně ‚otiskly‘ jejich výrazy, tu pozorné, tu znužené, tu nechápavé, tu zvědavé...). Bylo to intenzivní a promítala jsem si, u čeho konkrétně a jak reagovali buď aktivně nebo kde se naopak ‚nechytali‘. Přípravou na další den jsem strávila poctivě 3 hodiny a ani jsem nevěděla jak. Dávalo mi to dobrý pocit. Tvůrčí, řekla bych.

Praxe pro mě znamenaly změnu rozhodnutí. Začala jsem, nebojím se říct, že sama pro sebe jsem ‚objevila‘ smysl a pocit naplnění učitelské profese. To je asi moje hlavní odpověď na otázku, co MNE nejvíc ‚zaskočilo.‘ Hezky zaskočilo, jakkoli jsem to nečekala a nešla tomu naproti. Myslím, že na tenhle ‚obrat‘ nezapomenu a dost možná si ho budu připomínat ve chvílích problémů, únavy, rozčilení, stereotypu atd., které mne určitě potkají, protože učit chci a budu. A vím už i proč.“

vera.jiraskova@pedf.cuni.cz