

Diskuse

Chybná východiska a mylné předpoklady antipedagogiky

Stanislava Kučerová

„Chceme, aby k sestavování vševědného díla byli připuštěni všichni, kdo uvažovali o zbožnosti, mravech, vědách a uměních, bez ohledu na to, je-li to křesťan nebo mohamedán, žid nebo pohan, a stejně bez ohledu na to, ke které by se hlásil sektě, ať už je to pytagorejec, akademik, peripatetik, stoik, Essejan, Řek, Říman, starověký nebo současný, doktor nebo rabín, bez ohledu na církev, synodu, koncil, zkrátka všichni, a byli vyslechnuti, co přinášejí dobrého.“

Jan Ámos Komenský, Pansophiae prodromus, 1639

„Moderní člověk má kouzelné heslo humanita, člověčství, člověčenství (lidskost), kterýmžto heslem vystihuje všechny své tužby asi tak, jako člověk středověký všechny své tužby vyjadřoval slovem křesťan.“

Tomáš Garrigue Masaryk, Ideály humanitní, 1901

„Klasická ideologie – liberalismus, konzervatismus nebo socialismus ve věcných aktuálních debatách nedominují. Ale každá z těchto debat potřebuje, aby v ní byla přítomna socialistická starost o ty nejchudší, konzervativní obrana tradice a liberální úvaha o efektivnosti a hospodářském růstu. V demokratické politice je zapotřebí všech těchto hodnot.“

Adam Michnik, Gazeta Wyborcza, leden 1997

Na stránkách našeho časopisu jsme si mohli přečíst bohatě dokumentovanou stať o antipedagogice. V jejím závěru se autor překvapivě ptá, „odkud se bere nepotvrzená teze, že člověk je od přírody *educandus* = mající být vychován.“ (V textu omylem tvar *educatus* = (již) vychovaný, význam v daném kontextu absurdní.)

Otázku lze chápat jen jako řečnický projev módního (postmoderního?) zpochybňování i evidentních axiomat, které se pěstuje snad jen proto, že jejich platnost byla uznávána v minulosti. Nelze totiž věřit, že by pracovník v oboru pedagogiky neznal příběhy tzv. „vlčích“ dětí, které se octly samy

bez pomoci kdesi v divočině a nezahynuly díky mateřskému pudu a péči volně žijících zvířat. Zůstaly naživu, ale lidmi se mezi zvířaty nestaly a nemohly se jimi stát, ani když byly později nalezeny a vráceny do lidské společnosti. Analogické jsou i osudy dětí deprivovaných v nepříznivých podmínkách rodinných i ústavních. Tyto příběhy, ověřené i vědeckými metodami, dokládají ono *latinské gerundivum* (*educandus, educanda, educandum*, česky *maje, -íc být vychován; ten, kterého je třeba vychovávat*), z hlediska psychologie.

Sociologové a antropologové snesli zase přemnoho dokladů o tom, že lidští rodiče vychovávají své děti v nejrozmanitějších sociálních prostředích, lovecko-sběračským počínaje a vysoce technickým konče. Při hlubším rozboru všech praktik zacházení s dětmi lze zjistit obecný smysl výchovy. Spočívá v přípravě člověka pro život ve společnosti tak, aby mohl přenášet a zmnožovat hodnoty, které tato společnost získala. Kdysi měla funkci výchovnou sama rodina, v níž šlo o předávání poměrně omezeného souboru praktických životních zkušeností, tradovaných z generace na generaci, především profesionálních dovedností z otce na syna a z matky na dceru. Ohromné množství informací i osobnostních nároků, jejichž zvládnutí je předpokladem pro uplatnění v moderní společnosti, vedlo k tomu, že vzdělávací proces dávno přesáhl možnosti individuální rodiny a postupně přešel na odborné veřejné instituce, především na školu. Výchovu, školu, pedagogiku vyvinula společnost v zájmu žádoucí socializace, profesionalizace a enkulturace. Člověk je *educandus – ten, který má být vychován, i z hlediska věd o společnosti a o kultuře*. Ani jedinec, ani společnost a její kultura nemohou existovat bez výchovy. Chodit, mluvit, myslet, číst, psát, počítat, komunikovat s lidmi, přejímat role, zaujímat pozice, ovládat technické prostředky, recipovat a tvořit kulturní hodnoty – nic z toho člověk neumí bez učení a bez záměrného vedení vychovatelů (rodičů, učitelů). Jak vážně lze myslet zničující výpady proti výchově, když bez ní je lidská existence nemožná, lidství jako lidství neexistuje? Jakou chiméru si máme představit, máme-li uvažovat děti a společnost bez výchovy?

Žijeme v komplikované době. Očekává se změna paradigmatu současné společnosti. Ke změně nutí působení krizových faktorů, ekologické, nukleární a další ohrožení lidstva a biosféry celé planety, následky devastace přírody i kultury. Krize současné civilizace se odráží přirozeně i v krizi systémů výchovy a vzdělávání na celém světě. I paradigma výchovy a vzdělávání se změní. Ale to neznamená, že má být odvozeno teprve z nového paradigmatu civilizace. Bude se utvářet spolu s ním, a to nikoli v trpné závislosti, ale s legitimním pedagogickým záměrem pozitivně je svým působením na nastupující generace ovlivnit. Antipedagogové napadají prastarý ideál – přispět vzděláváním, výchovou a osvětou k utváření lepšího světa.

Zbytečně poukazují na nesouměřitelnost moci výchovy a moci vládnoucích společenských sil. Výchova se svého ideálu nemůže vzdát. Každé nové dítě je novým příslibem. Pravda, ani Platon, ani Komenský a řada dalších reformátorů výchovy nedosáhli uskutečnění ideální společnosti prostřednictvím výchovy. Ale mohou antipedagogové říci, jak by vypadal svět bez jejich víry a nápravných snah?

Antipedagogické hlasy, které diskvalifikují výchovu a pedagogiku pro údajnou službu moci a násilí, v jejichž zájmu manipulují dětmi, a „zotročují je“, „vraždíce jejich psychiku a osobnost“, předvádějí halasnou anarchistickou a „třídně“ nenávislnou demagogii. Likvidací výchovy a pedagogiky vlastně navrhují ponechat příští generace na pospas světu – bezmocné, bez pochopení, bez angažované účasti. Oč přiměřenější přítomné situaci se jeví ony pedagogické koncepce, které projektují znalosti a postoje k řešení současných problémů ekologických, sociálních, politických, kulturních. Úkolem dnešních žáků nebude přece žít v jakési nepřátelské izolaci od společnosti, ale v poučených aktivitách a snahách o přiměřenější uspořádání věcí lidských v globálním měřítku.

Je pravda, že totalitní režimy ukázaly zjevně, co v jiných režimech může probíhat i skrytě, totiž zneužívání výchovy k manipulaci v zájmu vládnoucí moci. Avšak zneužití není argument proti užití. Chápat výchovu a pedagogiku jako její teorii v roli pouhé techniky (technologie) zpracování člověka k předem stanoveným cílům, které jsou dány mimo skutečnost výchovy, je pedagogicky nelegitimní, a lze-li vůbec hovořit o pedagogice, je to pedagogika silně pokleslá. Je-li jednání pedagoga řízeno skupinovými představami vládnoucí ideologie a politiky, jde o odsouzeníhodný konformismus. Zřetel k společnosti, v níž a pro níž se vychovává, je přirozeně nutný. Nemělo by přece smysl vychovávat pro svět neexistující utopie. Ale člověk neuvažuje jen o tom, co je, ale i o tom, co by mělo být. Nepřijímá skutečnost nezúčastněně a trpně. Ani učitelé a vychovatelé nemusí přece oportunisticky schvalovat status quo – a mnozí to ani za totalitních režimů nedělali. Pedagogická sféra si může (a má) uchovávat jistou míru kritické nezávislosti, která se opírá o její odpovědnost za stav výchovy i vůči nositelům veřejné moci a měla by usilovat i o vlastní podíl na spoluurčování směru a cíle společenského pohybu. Výchova je nejen faktor podmíněný, ale i podmiňující.

Pedagogika ovšem musí sama formulovat výchovné cíle, nesmí se dát zastupovat ani vládnoucí ideologií ani žádným jiným uzavřeným souborem cílových hodnot a norem, předem hotových, jak je nabízejí některé systémy filosofické nebo náboženské. Pedagogicky legitimní je hledání živé zkušenosti. Vychovatel i vychovávaný jsou oba hledající, oba na cestě, oba ve světě otevřených možností. Ten starší a zkušenější pomáhá nalézt směr, ob-

jevit mnohostranné lidské potence svého svěřence i své vlastní. Ten mladší a méně zkušený jeho pomoc potřebuje, bez ní by mu cesta k vnitřnímu bohatství lidskosti zůstala uzavřena. Orientace svěřence objevováním smyslu, poznání, pravdy, dobra a krásy je pedagogicky autentická a legitimní. (Já také nebudu žákům říkat, co si mají myslet, ale o čem mají přemýšlet, řekl student, když sledoval úvahu o tom, co je a co není pedagogicky legitimní.)

Kde se berou v antipedagogice ty nenávidné invektivy, očerňování výchovy jako „brutality“, „zotročení“, „svět radikálně zlý“, „zničující“, „plný obětí“, „depersonalizací“, „nevolnictví“, „utiskování“ jako „dědičné diskriminace dětí dospělými“, jako „teritoria užití psychického i fyzického násilí“?

Antipedagogika právem odsuzuje momenty nátlaku a násilí, ale neprávem je přisuzuje výchově a pedagogice celé a na základě jednostranně předpojaté redukce na možná dílčí negativa a eliminace všeho pozitivního pedagogického bohatství chce výchovu a pedagogiku likvidovat. Lze chápat, že mezi antipedagogy jsou psychoterapeuti, kteří se u svých pacientů setkávají se syndromem „pomsty za utrpená příkoří a utrpení v dětství“. Ale to přece není důvod k neomezené generalizaci? Cožpak mezi těmi, kteří psychoterapeutické ordinace nenavštěvují, není mnoho lidí, kteří na rodiče (i učitele) vzpomínají vděčně, s úctou a láskou? Zajisté, i mezi rodiči a vychovateli jsou různé osobnosti, od velkodušných demokratů až po malicherné despoty. I styly, které praktikují, jsou různé: od modelu autokratického, autoritativního, demokratického, dovolovacího, liberálního až k nedbajícimu. Jestliže v patriarchální rodině minulosti byla moc otce neomezená a kázeň – ve shodě s duchem otrokářské nebo feudální doby – velmi tvrdá, v posledních 200 letech se společnost včetně rodiny demokratizuje a v posledních 100–50 letech se postavení dítěte výrazně mění i vlivem vzrůstajícího poznání zákonitostí a potřeb jeho vývoje. Ubylo nátlaku a podrobování v rodině i ve škole, přibýlo empatie, citlivosti a dobrovolnosti na základě citového pouta, vzájemného uspokojování, radosti a štěstí. Ochrana dětských práv je samozřejmou součástí deklarace lidských práv a svobod. Nemá smysl pro extrémní případy týrání dětí ze strany rodičů nebo vychovatelů rušit výchovu nebo školu. Smysluplnější by bylo hledat pravou míru mezi omezováním a svobodou dítěte. Výchova bez omezování, nadměrná shovívavost a povolnost vůči dítěti nemůže být ideálem. Výzkumy ukázaly, že brání vytvoření žádoucí rodičovské (vychovatelské) opory a vzoru. Vyrostl velký počet drzých agresivních dětí, v dospělosti nejistých, zklamaných, frustrovaných, neurotických a násilnických.

Chimérická je i démonizace společnosti v podání antipedagogických autorů jako nějakého homogenního útvaru, který unifikovaně prostřednictvím výchovy a pedagogiky formuje děti a mládež ke své potřebě. Ale v pluralitní

společnosti existuje přece mnoho názorových proudů, ve vládě, ve veřejnosti, mezi učiteli i mezi rodiči. Úkolem vychovatelů je pomoci svěřencům orientovat se v daných nabídkách a volit si tu, která jim bude blízká. Vidíme, že mnohem silnější manipulativní vliv mají masmédiá, reklama, televize. Vyloučí-li antipedagogika intencionální výchovu rodičů a učitelů, necháme děti na pospas masmédiím. Zdá se to antipedagogům přijatelnější?

Na počátku pedagogických úvah v každé době a v každém kulturním okruhu můžeme hledat představu o člověku, kdo je, jaký je, jaké je jeho určení či poslání. Na počátku našeho století byly takovými modely v pedagogice jednak novohumanistický ideál, inspirovaný harmonickým obrazem řecko-římské antiky, jednak pozitivisticko-naturalistické pojetí optimisticky bezproblémové lidské bytosti.

Obrat k radikální změně způsobily jednak nové zkušenosti evropského člověka v období krizi a válek, jednak myšlenky filozofů, které svým způsobem tyto zkušenosti interpretovaly. Pod jejich vlivem se zformovalo i antropologické hledisko ve vědách o člověku a zformovala se i *antropologická pedagogika*. Postulovala syntézu veškerého poznání o člověku jako východisko svých úvah a odmítla formulovat cíle výchovy na základě konjunkturálních módních trendů a hitů společenské objednávky či ideologických preferencí. Chtěla se opřít o trvalé základy lidského bytí, trvalé znaky lidské bytosti a předpoklady jejího rozvoje, které jsou čitelné i v dobových modifikacích, utvářených ve shodě s proměnlivými sociokulturními podmínkami.

Řada antropologických pedagogů v západních zemích vypracovala vlastní koncepty učení o člověku jako bytosti sebe-vědomí a reflexe, vůle k smyslu, svobody, spolubytí, transcendence a potřebnosti výchovy. V jednotlivých koncepcích jsou tyto znaky různě akcentovány. Potřebnost výchovy jako antropologický znak rozvíjel zvláště M. J. Langeveld. Ukázal, že určující tendence člověka je smysluplnost života a že uskutečnit smysl znamená aktualizovat lidské bytí v procesu sebeutváření osobnosti. K tomu potřebuje člověk pomoc druhých lidí. Člověk se stává člověkem jen prostřednictvím výchovy a jen člověk vychovává. Člověk je *animal educandum* (tvor, mající být vychován) a *educabile* (vychovatelný). Pedagogika poskytuje teorii o dětské bytosti a otvírá perspektivy bytí člověka. Životní příběh je příběh konstituování smyslu. Cíl výchovy závisí od (sebe)určení člověka. Člověk je podmíněn situacemi, situace tvoří a sám je podmiňuje. Sám sebe objevuje vždy v nových situacích, otevřených smyslu v procesu života. Výchovou dospívá člověk k sebepoznání a sebenalezení v aktivním vztahu k světu. Kladením smyslu v situačním jednání dosahuje sebeurčení ve světě.

Zde je třetí odpověď na úvodní otázku, „odkud se bere nedoložená teze o tom, že člověk je *ens educandum*“ (*bytost mající být vychovávána a vy-*

chována). *Latinské označení antropologického znaku potřeby a schopnosti výchovy popularizovala antropologická pedagogika.* Vedle řady jiných znaků ovšem, na rozdíl od antipedagogiky, která se omezila na liberalisticky absolutizovanou svobodu. Bez určení svobody (od čeho a k čemu) a bez vyvážení dalšími znaky (odpovědnost) vede ve svých důsledcích k propagaci neomezeného individualismu, společenské degradaci, úpadku morálky, vzdělanosti, kultury. Byla-li vyspělá konzumní společnost ještě nedávno „osamělým davem“, mohla by se vlivem antipedagogiky stát davem osamělců, nezařazených, nezačleněných, neschopných lidského života, plných narcistní sebelásky, ukřivděnosti a asociálnosti.

Literatura

- BENEŠ, J. *Člověk*. Praha, 1994.
BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha, 1998.
HAMANN, B. *Pädagogische Anthropologie*. Heilbrunn, 1982.
KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov, 1996.
MATĚJČEK, Z. *Náhradní rodinná péče*. Praha, 1999.
MOŽNÝ, I. *Moderní rodina*. Brno, 1990.