

Stati

Černá anti-pedagogika

Jiří Prokop

Objevení antipedagogiky na politické a veřejné scéně v USA a Západní Evropě se kryje s poslední vlnou vzpoury mládeže na konci šedesátých let 20. století ve vysoce vyspělých průmyslových státech, s aktivizací etnických emancipačních hnutí a národnostních menšin a s vývojem nových vědeckých orientací, jako například:

- v oblasti psychologie (humanistická psychologie, antipsychiatrie, neopsychoanalýza),
- vznikem kulturní antropologie,
- ve filozofii (fenomenologie, hermeneutika),
- v sociologii (interakcionismus),
- v pedagogice (pedagogika Gestalt, pedagogika nové levice, antipedagogika).

Nejradikálnější směr antipedagogiky, tzv. „Černá anti-pedagogika“ je svého druhu obžalobou každé vědy o výchově, každé výchovné teorie za to, že – z důvodu svého intencionálního působení, odvolávání se ve svém základu k cílům výchovy – nese v sobě násilí, totalitarismus, mystifikaci, nebo dokonce nepřátelství vůči dítěti. Reprezentanti výzkumů tohoto směru antipedagogiky, jako Katarina Rutschkyová, Ekkerhard von Braunmühl či Alice Millerová, se pokoušejí odhalit pedagogické zlo, ukázat možné mechanismy zesilujícího zla, aby bylo možné porozumět, jakým způsobem se učitelé, žáci a jejich rodiče účastní procesu vlastního zotročení. I název tohoto směru má zdůraznit, že veškerá pedagogika je podlá, ničemná, ukrutná a zlá. Jiné alternativní koncepce výchovy přijímaly sice zajímavé názvy, jako například liberální pedagogika, antiautoritativní pedagogika, humanistická pedagogika apod., ale ve své podstatě se staly jedině příležitostí další výměny pozic. Ale „Antipedagogika prostřednictvím svých představitelů zabývajících se černou pedagogikou dovozuje, že sama *výchova* a stejně tak i *dítě jsou výnězem vychovatelů*.“ (Singler, 1992, s. 31)

Problém spočívá v tom, že každá **pedagogika** se opírá o silné přesvědčení, že děti a mládež musí být vychovávaní, ačkoliv ve skutečnosti zde **jde o udržení hiarchických sociálních vztahů, o zachování práva k dominanci a o věkovou diskriminaci**. Žádoucí stav se změnil v permanentní generační válku. Nepůjde pouze o to přejít od dehumanizační pedagogiky k pedagogice humanizující, osvobozující – jak to prezentoval ve svých názorech Paulo Freire (Freire, 1972, s. 31) – když vlastně každá teorie účelné výchovy, direktivní výchovy činí dítě předmětem pedagogických vlivů a to i proti ujišťování o výchově ke svobodě, k dialogu, k partnerství apod. Všechny „výchovy k ...“ nebo „výchova pro...“ označují jediné závislost vychovávaných, činitele je v podstatě poddanými, loutkami zvenčí přiměřeně ovládanými.

Autor antipedagogických knih Ekkehard von Braunmühl neskrývá, že termín „antipedagogika“ použil představitel německé kritické pedagogiky Heinrich Kupffer na základě analogie s antipsychiatrií. Z ní totiž čerpá svůj „revoluční“ náboj krajní směr kritické pedagogiky, která se zastává vyšších lidských hodnot, svobody jednotlivce a nutností její maximalizace také v oblasti zinstitutionalizované výchovy. H. Kupffer v článku Antipsychiatrie a antipedagogika (Kupffer, 1974) poukazuje na to, že valorizace jednotlivce a jeho základních práv (devalvovaných pedagogikou a institucemi s ní spojenými a výchovným prostředím) může nastat díky rozvoji ideologie liberalismu.

Podle jeho názoru rozpor zájmů starší a mladé generace vyplývá především z intencionálního výchovného působení přijatého společnosti v zájmu pedagogiky a pedagogů. Totiž v každého druhu mezilidském působení tkví mechanismus vlády a nátlaku. Současná pedagogika si koleduje o pojmenování inkvizice 20. století, když funguje pouze kvůli tomu, aby implicitně i explicitně negovala svobodný rozvoj a seberealizaci jednotlivce. Tak jako antipsychiatrie vnikla do fenoménu zotročení člověka, tak i antipedagogika se může stát na poli výchovném odsouzením současného nátlakového systému.

Právě antipsychiatrie reprezentovaná například Thomasem Szaszem, Ronaldem D. Laingem a Viktorem von Weizsäckerem se měla stát zdrojem inspirací k srovnávacím výzkumům svého druhu v oblasti širšího pojetí pedagogiky, odůvodňujíc tímto vymezení antipedagogiky. Jediným způsobem, jak se dostat z bludného kruhu, kdy násilí rodí násilí, je rezignace na dosavadní model intencionální výchovy dětí, mládeže i dospělých odpedagogizováním (Entpädagogisierung) jejich vzájemných vztahů. Musíme připomenout, že H. Kupffer ve svém článku nevolal po antipsychiatrii a antipedagogice, aby se antipedagogika stala programem celkového odmítnutí

pedagogického myšlení a praxe. Byla to z jeho strany výzva k osvobození se v pedagogické interakci od institucionálního nátlaku, aby tímto vytvořil větší prostor pro individualitu a spontánnost vychovávaných. Psal o tom například takto: „Antipedagogika by musela najít odvahu vyzkoušet a přetvořit komunikační struktury a poradenství a přijmout rozhodnutí v institucionální výchově, bez ničení jejího organizačního rámce.“ (Kupffer, 1974, s. 598)

V tomto ohledu jsou také zajímavé výzkumy profesora pedagogiky v SRN Heinricha Kupffera o antropologických předpokladech této vědy po roce 1945. Potvrzují totiž to, že pedagogika je nadále považována za prostředek a nástroj v rukou politiků, kteří ukazují lidem smysl života. Pedagogika nepočítá s člověkem jako kritickou a samostatnou bytostí, redukuje jej do funkce určitého společensko-politického systému. Podle něj máme nadále co do činění s fašismem jako částí historického kontinua, totiž že se zásadně nezměnil vzor člověka ve vědách o výchově. „Ačkoliv pedagogika je částí kultury, přece jen se odlišně v ní účastní. Umění i literatura analyzují sociální skutečnost své doby bez ohledu na platný společensko politický systém. Způsobují, že to, co je pro společnost neviditelné, může být odhaleno v celé své ‚pravdě‘, ve zkonkondenzované formě projevu slova. Jak umění, tak literatura nepozná strach, obavu, hanbu v odkrývání podstaty člověka.“

Pouze pedagogika se chová afirmačně, nekriticky. Sama se ve společnosti prezentuje jako stabilní oblast její kultury. Přesto nezískává žádný odstup vůči sobě samé a jevům, které jsou předmětem jejich výzkumů a praxe. Stává se konstitutivním elementem stavu a existence činitelů pořádku, nařízení, organizace a řízení lidí.“ (Kupffer, 1984, s. 11)

Chápání „výchovy“ figuruje tedy v současné pedagogice jako další politická šifra, jejíž intencí je utvoření nového politického a ekonomického pořádku ve světě. Nadále se soudí, že díky výchově a vzdělání bude možné vyřešit základní problémy světa. Ve skutečnosti máme co do činění s „pedagogickou inflací“, neboli nadmírou slibů, norem a přání, a ne s reálnými šancemi a možnostmi realizace předpokládaných cílů. „Takoví pedagogové jako Makarenko, Korczak, Freire nebo Dewey potvrdili, že hranice pedagogického angažování, osobní námahy, obětavosti v interakcích s partnerem jsou vždy hranicemi pedagogického ‚úspěchu‘. Nemohu více dosáhnout a chtít, než sám ze sebe vydám, a nemohu učením jiným předat to, co vyplývá z mé vlastní reflexe. Výpovědi pedagogů se nevztahují ke konkrétní historické situaci ani ke globálním jevům současného světa, tedy mohou jedině naznačit obecný směr proudu našich tužeb.“ (Kupffer, 1984, s. 16)

Model aktivního negování pedagogiky ve smyslu odmítnutí přijal tedy antipedagog Braunmühl ne tak podle Kupffera, ale z vlastní iniciativy, když

celou svou práci zasvětil analýze nátlakového charakteru teorie a praxe výchovy. Antipedagogika v pojetí E. von Braunmühla může být vnímána jako směr „negativní“ v humanismu, takovým jako je agnosticismus, skepticizmus nebo nihilismus. Tento autor se totiž ve všech svých knihách věnuje negaci tradičního pojetí výchovy. Nadřazeným cílem jeho publikací je dokazování rozporu mezi oficiálními hodnotami propagovanými pedagogikou a skutečnou realizací jako něčeho, co nelze odmítnout ve sféře občanské, vzdělávací, i socializační (např. v rodinném životě), což se obrací ve skutečnosti proti člověku.

Nezajímá ho nic jiného, kromě hledání různých projevů duševního, psychologického, sociálního i politického útlaku jednotlivce i skupiny. Odmítá všechny naděje, mýty a očekávání, které společnost spojuje s výchovou a nabádá k sebeosvobození. Takto pojímaná antipedagogika je kritickou teorií, která vytváří jasnou hranici mezi společnostmi nepřátelskou mladému pokolení a vedoucí k zotročení dětí (kinderfeindliche Gessellschaft) na jedné straně a na druhé straně cestou ke společnosti příznivé dětem (kinderfreundliche Gessellschaft). (Srovnej: Braunmühl, 1975; Braunmühl, 1978)

Braunmühl vybral poměrně výstižný sumář výzkumů a společenských teorií, které měly jediné potvrdit jeho předtím postavenou hypotézu, jak je falešná tato ideologie po staletí uznávaného přesvědčení o člověku jako animal paedagogicum nebo homo educantus. Ona přece vytvořila druh společenské potřeby těch, kteří jsou tady „od výchovy“, a implikují postoj násilí člověka nad člověkem. Podle něho se nedají smířit ideje tolerance, úcty a důvěry s nároky zdokonalování a formování jiného jedince. Výchova jiných nemá nic společného s demokracií, mimo toho, že je jejím popřením, nezávisle od proklamovaných deklarácí a cílů (Braunmühl, 1975).

Krajní Braunmühlův přístup k výchově je spojený s rétorikou vedoucí z jedné strany ke generálnímu odsouzení skutečnosti výchovy člověka, z druhé zase vychvaluje sílu a potenci svobodného jednotlivce. Antipedagogika v jeho pojetí se nestaví proti vzdělání ani učení, ale proti výchově rozuměné jako nutnosti formování (utváření) osobnosti druhého jedince, určující mu cíle a „strategii života“.

Braunmühlův nihilismus se ukrývá za fasádou ideologie předpovídající vytvoření „nové společnosti“ a radikální proměny mentality jednotlivců společně s myšlenkou na zavedení míru na světě. Jak sám potvrdil v jedné ze svých knih:

„Antipedagogický boj o mír není veden proti lidem, ale proti chybným přesvědčením a falešným ideologiím.“ (Braunmühl, 1978, s. 25)

Výchozím bodem, jakož i cílovou rozvahou E. von Braunmühla je (v závislosti na názorech Margarety Meadové o izomorfním rozvoji kultury

a identitě člověka) odmítnutí dosavadního myšlení o nutnosti výchovy druhých, když právě to vede k udržování fundamentalistických kulturních postojů vůči změně a budoucnosti v dané společnosti.

„Musíme utvořit otevřený systém, který se zkoncentruje na budoucnost a v souvislosti s tímto směrem na mladou generaci, tedy systém prefigurační kultury. V ní není dovoleno dospělým ignorovat svobodu dětí a mládeže ohledně rozhodování o tom, jaké vlastnosti chtějí u sebe utvářet a zdokonaľovat.“ (Braunmühl, 1975, s. 8–9)

Je to model kultury budoucnosti, v které starší generace musí uznat nejenom nezávislost mladých, ale do značné míry se od nich má učit postojům a chování, které bude vyžadovat zrychlený rytmus společenského života. A současně je to cesta ke společnosti, která je přátelská k dětem. To ony budou reprezentovat budoucnost, ne jejich rodiče nebo pěstouni, to oni mají být učitelé dospělých.

Proto vznik antipedagogického hnutí je pojímán už od základu revolučně-moralistní rétorikou a splnil svoji propagantistickou roli, když se rozprostřel velmi rychle. Zároveň pedagogy i jejich zaměstnavatele přivedl do stavu znejistění (v určitém smyslu), a snad dokonce i k pocitu viny, ale vyburcoval také činnost obrannou a kontraofensivní ze strany atakovaných. Antipedagogika v podání Braunmühla žije na pozadí pedagogického „zla“, na zásadě dialektických rozporů mezi tezí a antitezí, vedoucí tím přirozeně k zjednodušené vizi „černo-bílého“ nazírání. Pedagogická skutečnost se v této perspektivě jeví jako místo stírání proti sobě stojících snah, a pokud jsou skryté, tak je nutné je vytvořit, odvolávající se k mýtu skrytého ohrožení. (Srovnej: Braunmühl, 1986)

Základní funkcí výše zmíněného směru antipedagogiky v tomto období mělo být utvoření vlastního systému kritiky, která by spolu s jinými kritickými vědami (např. antipsychiatrií, humanistickou psychologíí atd.) mohla vytvořit základ a obraz alternativních idejí. Braunmühlova práce představuje nesmírně bohatý teoretický materiál, kterým obviňuje pedagogiku v mezilidských vztazích (především ve mezigeneračních vztazích) za ustálení postoje typu: Já vím lépe než ty, co je pro tebe dobré.

Ve výchovných nárocích na děti a mládež nalézá příčinu mnoha lidských dramát, příčinu zániku přirozené náchylnosti každého člověka k autonomnímu určování sebe sama, příčinu zániku pocitu bezpečí nebo společenské solidarity. Narušuje přitom mýtus, že budoucnost každé společnosti je determinována schopnostmi k intencionální výchově mladého pokolení. Nedá se totiž určit skutečný vliv na osobnost vychovávaných, když jenom samotná **role vychovatele závisí** ve svých věcných možnostech **na čtyřech faktorech** (Braunmühl, 1975, část VII.):

1. Na **zadavateli (společnosti)**, tedy na těch, kteří nejsou – protože jim to není ani dovoleno – zainteresováni dobrem dítěte, ale mají zájem ho přizpůsobit podmínkám ve shodě se současnou vládou. Vnějšími podmínkami hry se tito zotročení vychovatelé sami stávají instrumentem násilí vůči sobě i vůči svým svěřencům. Nemají vliv na cíle výchovy dané ideologií, ekonomy a politiky.

2. Na **objektech výchovy (vychovávaných)**, kteří se stávají „materiálem k opracování“ podle jednoduchého schématu závislosti příčiny a následku: cíl–prostředek–efekt. Účelný přístup k dětem se eliminuje ze vzájemné interakce sebeurčení i sebeutváření, když tento přístup připisuje odpovědnost za dosažené výsledky pedagogovi, i když ve skutečnosti právě dítě může být tím opravdovým správcem vlastního vývoje.

3. Na **osobě vychovávajícího (dospělých)**, kde záleží na její socializaci, osudu, pedagogických ambicích, vzdělání a talentu. Akceptace sebe sama, i vlastní nedokonalosti, víry ve vlastní síly, schopnosti autonomního přetvoření získaných informací může být psychologickým základem realizování etického postoje vůči sobě, jako i vůči jiným osobám. Pedagogika vyžaduje po vychovatelích sebevýchovu, a tedy i sebeagresi, když nároky tohoto typu se váží k odmítání u sebe zjištěných vlastností, názorů i chování. Výchova má tedy ve svém záměru neustále vyhledávat ve vývoji dítěte jeho slabiny, čímž ani není možná asimilace určitých stránek osobnosti.

4. Na **obsahu předmětů**, neboli na „kultuře“ na jedné straně přijatých norem, hodnot, ideálů dané společnosti, na druhé straně výsledky technických i uměleckých věd dané „civilizace“. Výchova je také závislá na takových vnějších činitelích, jako je počasí, tlak prostředků masové komunikace, spotřeba, společenská pozice atd.

Prezentace výše uvedených činitelů neboli „pachatelů“ výchovy slouží Braunmühlovi k odmítnutí výchovy jako mýtu, když ve skutečnosti ona vychází od cílů, vybírá odpovídající prostředky a metody pedagogického působení a nemůže dosáhnout požadovaného efektu. Ve svých knihách přitom ukazuje na užití moci a nepřátelství vůči dětem jako neodlučitelných atributů každé ideologie vychovávání někoho. (Srovnej: Braunmühl, 1986; Braunmühl, 1978)

Právě v tomto kontextu Braunmühl definuje antipedagogiku teprve tři roky později po vydání své první knihy v roce 1975 následujícím způsobem: „Die Antipädagogik ist die Gegentheorie der Erziehung, eine Theorie über die Erziehungstheorie. Sie ist die theoretische Widerlegung der Erziehungstheorie.“ („Antipedagogika je teorií odporu vůči výchově, je teorií teorie výchovy. Je teoretickým svržením teorie výchovy.“) (Braunmühl, 1978)

Za takovýmto asymetrickým umístěním antipedagogiky vůči pedagogice

vidíme skrytou neomarxistickou filozofii osvobození. Braunmühlem přijatá tato antropologická koncepcce dítěte přivádí výrazným způsobem neopedocentrickou vizi k antipedagogice, zavádějící nový směr pohledů v této oblasti. Dítě – ve světle této koncepcce – je bytostí, která je již ve chvíli příchodu na svět suverénním subjektem (opravdovým Já). Dítě je už někým, kdo má vlastní nezaměnitelnou osobnost a specifický způsob komunikace s okolím. Psychika novorozeněte je centrem orientace a zdrojem aktivity, která disponuje od samého počátku primární, autonomní energií vlastního Já (Braunmühl 1978, část II).

Děti jsou podle Braunmühla aktivně učícími se subjekty, které disponují vnitřními mechanismy, které řídí jejich vývoj. Ony samy jsou pro sebe instancí, která o sobě rozhoduje a určuje vlastní vývoj. Dospělí naproti tomu mají dávat pozor na to, jak nejlépe by mohli být potřební dětem, které samy rozhodují o možnostech svého rozvoje. Dítě je individuem, které nejlépe ví, co potřebuje k rozvoji. Seberozvíjení dětí na základě vlastních sil se uskutečňuje tehdy, když prostředí odpovídá jejich potřebám a postará se o to, aby na ně nebylo směřováno žádné výchovné působení. Nejdůležitější vlastností lidí je schopnost k vnitřní svobodě. Mohou ji vlastnit jen ty děti, jejichž prostředí jim umožňuje svobodný rozvoj vlastní osobnosti. Měli bychom tedy zanechat vychovávání dětí (rozhodováním o nich z vnějšku – „eine Fremdbestimmung“), aby si mohli uchovat svou vnitřní svobodu (Braunmühl, 1978, s. 136).

Děti nejsou tedy homo educantus – bytosti, které musí být vychovávány. Jsou bytostmi učícími se, což vůbec neznamená, že učení musí být totožné s podřízeností. Učení se je existencionální nutností každého člověka a u dětí je nezvykle silné a přirozené. Nemělo by se s nimi tedy zacházet jako s osobami, které je potřeba připravit k budoucímu životu, ale jako s bytostmi, které tady a teď přirozeným způsobem žijí a učí se. Jestli tedy antipedagogika prosazuje radikální odmítnutí výchovy, tak proto, že výchova ohrožuje schopnost k sebeurčení podmíněným rozvojem dítěte, že je zaměřená na plánovitě ničení jeho osobnosti. Každá záměrná pedagogická činnost se stává – podle Braunmühla – depersonalizací, nevolnictvím a „malou vraždou“ jeho psychiky a osobnosti (Braunmühl, 1975, s. 123).

Strategií, díky které by mělo začít osvobození dětí od útlaku a nepřátelství dospělými lidmi, je Braunmühlem zdůrazněná idea třídního boje. Děti coby osoby nedospělé posuzuje jako ještě jeden druh utiskované třídy. Proto by měla antipedagogika přijmout podobu demaskující teorie, aby se ukázalo to, co je latentní a uvědomit společnost o tom, co si do této doby mnozí neuvědomují. Není náhoda, že mezi jejími předními propagátory se

objevují psychoanalytici, právníci, pracovníci sociálních služeb a také sociologové výchovy a publicisté.

Po Braunmühlovi měla nejsilnější vliv na tento radikální směr antipedagogiky Švýcarka Alice Millerová. Díky mnohaleté klinické praxi, psychotherapeutické praxi a díky biografickým výzkumům ve svých pojednáních odhalila „zničující“ roli výchovy, připisujíc jí dědičnou diskriminaci dětí dospělými. Projekce hlubokých, negativních zážitků z vlastního dětství na dětech podléhajících výchovným vlivům může být – podle Alice Millerové – podmíněna následujícími motivy: strachem před svobodou, chutí pomsty za poznané utrpení, pocitem nutnosti opakování pedagogických vlivů z dětských let a idealizací vlastního dětství a rodičů. Přitom za všechno je vinna pedagogika jako věda o výchově druhých, která vyzbrojuje rodiče a učitele stále dokonalejšími metodami manipulace s dětmi, nutící je dělat to, co si přejí pedagogové. A co je horší, fyzické násilí je čím dál tím více ukryto za násilím psychickým. Jde o jako intelektuální násilí („praní mozků“, „indoktrinaci“, „přemlouvání“ – emocionální násilí), „zotročující lásku“ (neboli volní), zavazující k práci nad sebou, ovládnutí vlastní vůle (zeslabení „já“). Přidáme-li k tomu povinnost dětí a mládeže projevovat úctu svým vychovatelům bez ohledu na jejich postupy, můžeme si představit stupeň jejich zotročení a bezbrannosti. (Podle: Miller, 1980)

Podle Alice Millerové, švýcarské psychoanalytičky, zničující role výchovy spočívá v tom, že se výchova stává teritoriem užití psychického i fyzického násilí vůči dětem. Aby to bylo ještě více potvrzeno, tak každá generace projektuje do dalších generací oba druhy násilí, což osvozuje automaticky „násilí násilím“. Kdo tedy byl bitý a pokořovaný v období svého dětství, ten jako dospělá osoba opakuje scénář nátlaku vůči svým dětem nebo podřízeným. Všechno tedy začíná v prvních letech lidského života.

„Během prvních dvou let života dítěte s ním můžeme udělat velmi mnoho: zlomit jeho vůli, vlastnit ho, utvářet správné návyky, pohlavkovat, trestat ho bez obav, že mi to může vrátit nebo se může pomstít. Dítě se sice pokouší bránit před těmito nesprávnostmi, protože je schopné vyjádřit svou bolest nebo hněv, ale ve skutečnosti je mu v tom bráněno, když rodiče nemohou snést jeho obranné reakce (křik, pláč, výbuch vzteklosti). Pomocí různých nátlakových prostředků mu odmítají právo k těmto reakcím. Dítě se učí být potichu. Toto jeho mlčení potvrzuje správnost a účinnost použité výchovné zásady, ale zároveň negativně ovlivňuje jeho pozdější vývoj. Dětské pocity zůstaly zotročené, zůstala také utlumena potřeba jejich vyjádření, bez naděje na jejich uspokojení. Přispívá to ke vzniku neuróz.“ (Miller, 1980, s. 25)

Nemusíme zůstat jenom u příkladu z ranného dětství. O „pohrdavém“

přístupu a osvobození se od něj ze strany dospělých píše i v jediné knize, která vyšla také v České republice, *Dětství je drama* (Millerová, 1995). Když píše o možnostech terapie, uvažuje o tom, aby si pacient sám znovu prožil destruktivní vzorce svých rodičů, ale i jiných dospělých, učitelů, ale i profesorů na vysoké škole: „Je tudíž pochopitelné, že existují profesori, kteří by se bez problémů dokázali vyjadřovat jasně, přesto však musejí své myšlenky předkládat natolik komplikovaným, odcizeným jazykem, že si je student může osvojit pouze se směsicí hněvu a pile, aniž by mu pak k čemukoli byly. Možná bude přitom student prožívat stejné pocity, které museli jeho učitelé jako děti potlačovat vůči svým rodičům. Pokud se jednou sám stane učitelem, bude mít příležitost, aby své neužitečné poznatky opět předkládal žákům jako něco velmi drahocenného (protože ho tolik stály).“ (Millerová, 1995, s. 77–78)

Podle těchto radikálních antipedagogů bychom měli odmítnout věčné břímě výchovy. Rolí antipedagogiky není přetvořit „černou pedagogiku“ v nějakou „bílou pedagogiku“, ale poučit také dospělé lidi o významu jejich vlastního dětství, o již vzpomínaných zmrazených emocích a odblokování jejich citlivosti vůči zavazující pokoře v jejich dětství. Na dítě působí ještě řada jiných činitelů, jako např. sociální původ, chování ve škole, reakce sociálního prostředí na jeho postoje apod., ale také jej nelze ponechat jeho vlastnímu osudu, ale podepřít ve vlastním rozvoji. „To, co nejvíce potřebuje v období dětství, v době zmenšené možnosti sebeobran, to je projevování mu úcty nejbližším okolím, tolerance pro jeho pocity, citlivost k jeho potřebám a problémům a upřímnost rodičů, jejichž vlastní svoboda – a ne výchovné přesvědčení – určí dítěti přirozené hranice jeho svobody.“ (Miller, 1980, s. 120)

„Rolí antipedagogů není apelovat na rodiče, aby se jinak chovali ke svým dětem, ale vyvolat u dospělých zájem o informace o dítěti. Jestliže jim nebude umožněno poznání, co se vlastně stalo v jejich vlastním dětství, pak jejich určitá část zůstane zmrazena a jejich citlivost k pokořování dětí jim bude lhostejná. Všechny výzvy k lásce, solidaritě a milosrdenství budou tak dlouho bezvýsledné, dokud budou chybět důležité předpoklady k mezilidskému pochopení a vzájemnému porozumění.“ (Miller, 1980, s. 10–11)

Je třeba zdůraznit, že pedagogika jako věda s celým systémem vzdělání pedagogů a vychovatelů místo toho, aby vysvětlovala, vyzbrojuje je čím dál dokonalejšími metodami k zotročení dětí, k manipulaci s jejich reakcemi a k nucení k přímo nebo nepřímým žádoucím postojům nebo chování.

Vychovatelé si nejčastěji ani neuvědomují výše zmíněnou determinaci, když jsou vlastně upřímně přesvědčeni, že jednájí v zájmu dítěte, pro jeho dobro. K takovému postoji nevědomého správce zla vede extrémně determi-

nované pojetí výchovy, ve světle kterého je možné děti vychovávat ve shodě s přijatými předpoklady (cíli) a pocitem dětské bezmocnosti vůči psychické a sociální převaze dospělých. Tímto způsobem se dává do pohybu „bludný kruh“: Ztotožnění a pokoření v raném dětství se stávají dospělí vychovateli jiných a na nich si vybíjejí svůj potenciál prožitých křivd. Tento aspekt poznání negativní identity jako symptomu „odvetné simulace“ jednotlivce vůči jeho okolí se ukazuje s železnou pravidelností v jednotlivých rodinných osudech, když se může stát, že oběť brutality sama začne toužit po vlastní brutalitě, když ona se stává kritériem vlastní síly a ceny. Vůči brutálnímu otci, bijícímu syna, se dítě musí ze strachu přetvařovat, že je lepší, a nezbyvá mu než čekat na den, ve kterém samo bude mít možnost brutální vlády a možnost přetvářet jiné v morálnější, než samo mělo být.

„Můj antipedagogický postoj – píše A. Millerová – není směřován proti určitému způsobu výchovy, ale proti výchově obecně, také proti výchově antiautoritativní.“ (Miller, 1980, s. 18)

Proto v soulase s útlakem, který panuje díky pedagogice, jedinou správnou cestou ke spravedlnosti je revoluční činnost. Proto také by měla antipedagogika zaujmout perspektivu radikálního odporu a boje proti pedagogice, a nestát se kritickým směrem uvnitř ní. Tento směr výzkumů přijal společný název „černá pedagogika“ (Srovnej: Rutschky, 1977), která koncentruje pozornost svých představitelů na zdokumentování negativních rolí pedagogické teorie a praxe v oblasti každodenních zkušeností dětí a mládeže. Takto pojímaná antipedagogika by měla uskutečnit totální rozchod s pedagogikou.

To, co je znepokojující na „černé pedagogice“, je způsob a druh podávané pravdy o člověku, o jeho neuvědomělých impulsech, „zmrazených“ emocích a zkušenostech. Ona může zneškodnit lidské vědomí do takové míry, že místo osvobození se od této tíhy může ztratit naději na osvobození. Pravda, která vypovídá o neschopnosti jednotlivce, vede lidi, aby se s ní ztotožnili, a tím dále může zesilovat fatální síla této druhé přirozenosti. Také může nastat opačná reakce. Čím radikálnější a odsuzovanější je vychovatelská činnost pedagogů a negativnější výsledky jejich práce, tím silnější je jejich obrana a chybějící zájem o – možná (?) správné paradigma.

Podle názoru kritika tohoto směru (antipedagogiky) Jürgena Oelkerse je Alicí Millerovou nabídnutá argumentace příčin útlaku dětí dospělými, které vyvozuje z jejich neuvědomělých zkušeností z vlastního dětství, nejenom falešná, ale i nebezpečná. „Ve shodě s ní nikdo není odpovědný za zlo, když rodiče nemohli udělat nic jiného, než pouze opakovat návrat k nátlaku. Pro mnohé vychovatele názory tohoto druhu ospravedlňují potřebu dalšího užití násilí vůči dětem. Viníci zla nemohou být popohnáni k odpovědnosti, když sami jsou jeho oběťmi. Nejde tady o vinu, ale o ‚nemožnost konat jinak‘.

Když všichni jsou oběťmi, tak nemůžeme zavřít viníky.“ (Oelkers-Lehmann, 1983, s. 57–59)

Můžeme připisovat tomuto směru antipedagogiky nihilistický charakter? Ani E. von Braunmühl, ani A. Millerová přece netvrdí, že mimo pedagogiku není nic, o co bychom se nemohli opřít. Nenutí také své čtenáře, aby se identifikovali s ničím. Pedagogika je pro ně sice světem radikálně zlým, ale její negace se stává zároveň možností tvorby jiného světa, světa bez pedagogických postojů, zkušeností a neuvědomělého zatížení. Pokud je svět takovým, jakým je, to znamená pedagogický, přináší s sebou sebezničení. Tito autoři neprahnou po nicotě. Jejich názory jsou přesto blízké společenskému nihilismu, ve shodě s kterým odmítají všechen nátlak ve vztahu k jednotlivci a především ze strany státních výchovných institucí.

Je potřeba připomenout, že to, co tito antipedagogové slovy kritizují, jejich nároky na bezprostřední pravdu, je snad pozitivní ideologie, a tedy má také afirmační charakter. V knihách uvedených autorů můžeme najít pohledy afirmujících činitelů, které přejí utváření antipedagogického prostředí života. Podle A. Millerové dítě potřebuje „projevování mu úcty nejbližšími osobami, toleranci k pocitům, citlivost k jeho potřebám a citlivost rodičů, jejichž vlastní svoboda – a ne výchovné přesvědčení – určuje dítěti přirozené hranice chování.“ (Miller, 1980, s. 120)

Na závěr si neodpustím jednu poznámku. Někdy bývá antipedagogika, především její „černá“ optika, vnímána jako nesmiřitelný postoj vůči pedagogům samým. Ale například antipedagogika E. v. Braunmühla není namířena proti pedagogům, osobám dospělým vychovávajícím děti, ale proti falešné ideologii, proti životu škodlivé výchovné praxi. Nesouhlasí přitom s mýtem, že budoucnost každé společnosti je determinována její schopností k intencionální výchově dětí a mládeže. Pedagogové nerealizují přece své, ale sociální (často ideologické, politické) cíle v rámci výchovně vzdělávacích institucí, jako je škola. Tyto cíle jsou prostředkem vládnutí, když požadují na mladé generaci přízpůsobení a ne odpor, hledání a změnu. Rozhodování o cílech výchovy jde ruku v ruce s rozhodováním o budoucnosti člověka a rozhodování o cílech vzdělání znamená určení budoucnosti společnosti. „Kdo má tedy povinnost určit zájem společnosti v oblasti toho, co je pro ni nejlepší? – ptá se E. v. Braunmühl. Dítě? Rodiče? Učitelé? Kdo to ví nejlépe? Proč tvrdošijně tvoříme instituce výchovného násilí, v kterých jsou děti znásilňovány, a snaží se jim namluvit, že ony samy to potřebují.“ (Braunmühl, 1975, s. 123) Odkud se bere nepotvrzená teze, že člověk je od přírody „homo educantus“, když výzkumy ukazují, že nezáměrné vlivy jsou neporovnatelně silnější než záměrné? Braunmühl neodmítá tedy fakt osobních vlivů, ale samu intenci jejich uspořádání.

Literatura

- BRAUNMÜHL, E. v. *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1975.
- BRAUNMÜHL, E. v. – KUPFFER, H. – OSTERMAYER, H. *Die Gleichberechtigung des Kindes*. Frankfurt a. Mein: Fischer Taschenbuch Verlag, 1976.
- BRAUNMÜHL, H. v. *Zeit für Kinder*. Theorie und Praxis von Kinderfreundlichkeit Kinderschutz. Zur Beseitigung der Unsicherheit im Umgang mit Kindern, ein Lehrbuch. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1978.
- BRAUNMÜHL, E. v. *Der heimliche Generationvertrag*. Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1986.
- BRAUNMÜHL, E. v. *Zur Vernunft kommen. Eine „Anti-Pädagogik“*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Opressed*. Penguin Books, 1972.
- KUPFFER, H. *Antipsychiatrie und Antipädagogik*. Die Deutsche Schule, 1974.
- KUPFFER, H. *Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik*. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1984.
- MILLER, A. *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag, 1980.
- MILLEROVÁ, A. *Dětství je drama – hledání cesty k pravému já*. Praha: Nakladatelství Lidových novin, 1995.
- OELKERS, J. – LEHMANN, T. *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*. Braunschweig: Agentur Pedersen, 1983.
- RUTSCHKY, K. *Schwarze Pädagogik*. Quellen zur Naturgeschichte der Bürgerlichen Erziehung. Frankfurt a. Main–Berlin: Ullstein Sachbuch, 1977.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992.

PROKOP, J. Černá anti-pedagogika. *Pedagogická orientace* 1998, č. 3, s. 2 až 13. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PhDr. Jiří Prokop, Dr., Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, M. D. Rettigové 4, Praha 1