

Kukaččí vejce pýchy¹

Pedagogická poznámka

GEORG SCHWINGL

Jak známo, klade kukačka svá vejce do cizího hnízda, aby je nechala vysedět. Bezpochyby je potom u domnělých rodičů velké překvapení, když se ptačí děti poté, co vyletí z hnízda, nevyvíjejí podle rodinných zvyklostí, ale zpívají jiným způsobem a jsou stále cizí.

Nejde nám zde ale o zoologické šetření sezení na vejcích a už vůbec ne o pokus o transfer zvířecího chování na člověka v jeho vztahu dítě – rodič. Co máme tímto obrazem kukaččích vajec na mušce, je spíše stručně vybudovaná „kontraproduktivita“ ideologicky motivovaného a plánovaného zlepšování světa cestou výchovy.

Nechceme tím plédovat apatii a fatalismu; zcela naopak voláme, že je třeba opět a opět se rozpomínat na lidské a jako takovému se mu věnovat. Nechceme ovšem nic namítat proti tomu, že důkladné zpytování svědomí je dnes naléhavě nutné, protože člověk už dlouho naráží na své hranice – viz např. destrukce životního prostředí –, ve vztahu k pedagogice však konstatujeme, že v poslední době málo přemýšlí, ale orientuje se pouze na aktivní a silný výzkum.

Že je celková problematika zamotanější, než se původně zdálo, můžeme zde naznačit jen krátce.

Nemyslíme tím ovšem nicnedělání, popř. meditování ve smyslu neproduktivního přešlapování nebo fantazírování, ale především reflexi vlastního Já v otevřenosti k Ty, zdravé a plodné distancování se od Já všedního dne, zkušenost uvolnění a tvoření nových, jiných sil.

To totiž nikterak neodporuje forsírování výzkumu. Ostatně jeho výsledky jsou už dlouho nepřehledně diferencované, moderně odtabuizované, metodologicky detailně rozebrané, logicko-racionálně proveditelné a empiricky dalekosáhle verifikované. To, co zůstává, je sice stále diskusní a kritizovatelné, zdá se však být zásadním otřesem stále a nezměnitelné.

Žádný rozumný člověk se jistě nebude chtít zříci racionality. Tak také problém nestojí; jako problém vidím absolutizaci racionality a především absolutizaci jejích krvavých dějin.

Nesvědčí ale právě podané úspěchy „instrumentálního“ v jejich slavnostním hávu, že jsme na správné cestě „představového myšlení“? Dnes přece máme k dispozici ohromné, netušené vědění řady stále více se specializujících disciplín, od genetiky, medicíny, přes vědu o výživě, psychologii až k metodám moderních oborových didaktik – a to tentokrát abstrahujeme od organizace a perfekcionalizace prostředků –, abychom mohli optimálně vychovávat dítě.

I když je žádoucí, abychom s tím dopodrobna a snad úplně souhlasili, zůstává přece zbytek něčeho, co nám vadí, jistá nespokojenost²: Do jaké míry totiž toto všechno také vyhovuje člověku? Nevycherpává se v tom všem už jeho osobní bytí?

Ponechme nakrátko diskusi k této otázce stranou, sám průběh výzkumu už ukáže souvislost s prezentací úspěchů, takže se zde otevírá podivná dialektika: Zatímco se obecně ve fixovaném, na pokrok zaměřeném chování orientujeme na stále „více“, „přesněji“, „lépe“, nezřídka vyrůstají právě z pracně dobytých řešení a objevů nové, ještě obrovitější úkoly a problémy. Stále více se ukazuje, že skutečnost, čím více má být dobytá, rozpitvána a obnažena, se stává ještě neznámější, ještě více uniká a naráží na ještě tajemnější světy. A co platí dnes za jistý fundament vysvětlení, má zítra status relativního nebo zastaralé pomocné konstrukce, aby znovu nadějně proklamovalo nově dosažené jako fázi budoucího. Tak se na základě těchto zkušeností permanentní revize a revoluce konsekventně měnila samozřejmost meta-roviny vědy: Teorie už nejsou prezentovány jako absolutně jistě platné vysvětlení skutečnosti, ale mluví se — způsobem kritického sebeomezení — raději o předběžnosti modelů a paradigmat, které nejenže jdou kupředu cestou neustálého kumulování poznaktů, popř. se obnovují, ale které se také mohou vyvíjet skokem nebo disonantně³, a tak představují aktuální platformu vědecké práce. Nadto se z přírodních věd, domnělého a často oceňovaného refugia jednoznačně prokazatelného a konkrétně věčného, stal abstraktní nástroj, už ne představitelný, skoro antiskutečný, s často archaicky působícími písemnými znaky a izolovanou řečí, s aparaturami a nástroji, jejichž funkce už nemají co dělat s životem, i kdyby technické vymoženosti patřily k všednímu obrazu dnešního člověka. Obraz jednoduchého, jasného a přirozeného se tím stále více redukuje na jednotky a vztahy. Nakonec je skutečnost v této perspektivě dešifrována jako němé Něco, které je ovládáno kauzalitou a náhodou.

Když se ale věda a výzkum takto v principu utvářejí, co mají pak říci člověku; neboť zcela zjevně člověk podle nich nemůže žít, když jejich působení je bez účinku.

Aby se celkově ospravedlnily — přinejmenším ozřejmily — fomulují a krystalizují se nyní návrhy na existenci, které se nabízejí životu, chtějí „být k službám“, jsou připraveny na perspektivu a orientaci.

Zde je systematické místo, na kterém je utopie, přirozená síla člověka, ambivalence progresivního a kvasieschatologického přeměněna na ideologii⁴ sponzorovanou pýchou a nesmyslností. Exkluzivní galerie pro „novou architekturu“ rajskeho věku je tak otevřena.

Z široké masy skoro nepozorovaně, popř. jako irrelevantně registrovaná může politická a morální avantgarda i avantgarda vědomí a vkusu šířit svou Fan-obec a stoupenectví, zatímco drzou propagandou, zkrácenou kritikou, neobratnou argumentací a lstivým buzením potřeb dává do chodu nebo zesiluje ireverzibilní rozkladný proces nevzdávajících se lidských hodnot, až nakonec obecnost v důsledku způsobu internalizace a zvyku je zbavena svéprávnosti a demoralizována. Cítí-li se člověk povinen podat důkaz pro nový řád životních souřadnic uvnitř tohoto gigantického svůdného podniku, vystačí stále s axiomatickým, a tím vůči kritice imunním odkazem na budoucí program a „historický příkaz“ vytvářet „nadoptimální“.

Ale právě zde musí člověk přesně vidět, jaká nehumánnost je skryta v slibných celkových koncepcích. Právě totální vizionářství zdravého světa přeskakuje realitu, cynicky neguje skutečnost a uspišuje, jako umělá víra s jejím jedovatým destilátem, šílenství a děs.

Že tyto úvahy nejsou pouhou hrou myšlenek nebo malováním četa na zeď, dokazují dějiny pedagogiky 20. století. Právě (nebo asi právě proto?) v našem moderně osvíceném století se nalézají dvě hvězdy pedagogiky s programem chaosu a strašných způsobů: Pedagogika nacionálsocialismu a komunismu. Jako třetí produkt by bylo konečně třeba jmenovat „pedagogiku blahobytu“ s jejím nihilismem, materialismem a permissivním liberá-
lismem.

Všechny tři pedagogiky jsou ovšem dětmi 19. a 20. století a přes svá specifika si přibuzensky nejsou navzájem cizí. Zatímco pedagogika blahobytu je ještě horlivá, na trhu módy a aktuálnosti existenčních možností bubnuje o své masové přijetí až do posledního koutu, oba druhí bratři se už postarali, aby sehráli na světové scéně svůj debut.

Na nacionálsocialismus a komunismus není totiž možno nahlížet jen jako na politické útvary nebo jako na pouhé produkty hospodářských a militaristických střetů; v nich jsou také genově obsaženy formulace pedagogických cílů, programy, dynamika.⁵

Ale obraťme se k pedagogice blahobytu. To, co jí míníme, se ovšem nedá exaktně pojmově vyložit; můžeme ji pouze objasnit popisem jednotlivých tendencí. V prostoru, který máme k dispozici, to můžeme udělat pouze ve zhuštěné formě.

Pedagogiku blahobytu nelze chápat jako pedagogiku specifické společenské vrstvy v sociologickém významu, ale jako ideologicky- kritickou perspektivu. Je to teoretický, praxi řídící a ovlivňující produkt obecného vědomí současnosti. Zabývá-li se člověk blížše touto pedagogikou, jsou nápadné dva znaky: zapomenutí praxe a princip seberealizace.

Zapomenutím praxe se zde míní ani ne tak dnešní neřešitelný poměr mezi moderním metateoretickým vývojem a výchovnou praxí,⁶ jako spíš totalizační nárok zvědečtívání ze strany pedagogiky. Podle míry kritérií empiricko – analytického vědeckého pojmu – jak už bylo naznačeno – má pedagogika výchovnou skutečnost uchopit, popsat, analyzovat, testovat atd. Bylo tedy už předem rozhodnuto, co platí. Hrozí nebezpečí, že pojmové obsahy jako např. důvěra, věrnost, utrpení, pocity štěstí, smyslová zkušenost, tedy oblasti, které přímo také pro výchovné dění a ve výchovném dění mají ústřední význam, budou přestěhovány do kumbálu „nevědeckého“. Ovšem, existuje přitom také něco takového jako vztah k praxi u této vědy, ovšem jen v předtíštěné dimenzi zatčeného. Praxe je tím ale deformovaná na pouhou aplikační strukturu. Toto schéma „když – pak“ může jistě sice mnoho dokázat a podnitit, zůstává však jednostranné, protože technické.

Lidská praxe chce ale být mravná, ne ve smyslu konvence, ale osobně, a chce se vztahovat k transcendentnu a transcendentno podporovat. Osobnost přece nemůže být chápána statisticky a manipulována podle zákonitostí triku, aniž by byla oloupena o své bytí. Dejme ale „vědecky“ to, na čem při výchově záleží, za oběť filtru objektivnosti⁷: Je to identifikováno jako předvědecká, popř. mimovědecká oblast a tím dáno mimo respekt. Nežřídka lpí vůně antikvárnosti na takto eliminované skutečnosti. A příslušná literatura dostává už předem status žoviálně úsměvných domácích receptů nebo poznávací hodnotu měřenou anachronicky pobožnou a povznášející literaturou. Tato skutečnost už tedy není případ pro vědu, ale hodí se nanejvýš jako téma pro beletrii.

Další typický znak pedagogiky blahobytu tematizuje naproti tomu něco naprosto „nevědeckého“. Máme na mysli princip seberealizace.

Cílem mnohotvárných přístupů současných autorů je zcela osvobozené, samo sebe realizující a realizované individuum (analýza pojmu seberealizace jako složitého komplexu je značně diferencovaná).

Při bližším pohledu se ukazuje, že neslučitelnost mezi požadavky vědeckého ideálu a „samozřejmostí“ a status bytí emancipace vykazuje naprosto suplementární momenty. Zatímco věda – jediná a sama – poznává logicko-racionální souvislosti a kauzálně determinující „věčnosti“ jako svůj předmět, je skutečnost, jak ji potkáváme v pedagogickém vztahu, zastíněna. Ale právě to, o co jde, osobní, které se např. projeví v důvěře, ruší také celý „podnik“ emancipace. Důvěra, autorita apod. nemají totiž v tomto procesu moderní seberealizace už co hledat. Věda tedy nahrazuje osobní „neosobní regulovatelností“⁸, čímž se „vztah důvěry stane právním vztahem“.⁹ Věda tím vytváří předpoklady, že tyto malé lidské monády ve své samotě mohou ještě domýšlivě propadnout pocitu dokonalosti.¹⁰

To, co u pojmu emancipace zní na první pohled ideálně pozitivně a stává se velmi rychle problematickým jsou tzv. tradiční výchovné cíle. Hluboká úcta před Bohem např., ohled na bližního nebo vytvoření vědomí hříchu by provokovalo v širokých vrstvách představitelů moderní pedagogiky dokonce škytavku. Můžeme sice namítnout, že každá doba tvoří nové výchovné cíle a že dnes se mluví např. méně o bližním a mnohem více o solidaritě. S tím se dá jen částečně souhlasit; neboť je nepochybné, že život je stále aktuální a že — ve vztahu k uvedenému příkladu — solidarita je v diskusi o emancipaci bojový pojem.

Walter Braun shrnuje pedagogický produkt emancipace velmi výstižně, když píše: „Emancipovaný je tedy zdánlivě předčasně zralý, který zůstává vězet v naivní, povrchní vědeckosti. Pokládá se za dokonalého a je stěží vychovaný, jeho lidskost ukazuje gravitující nedostatky, protože žil stále jen pro sebe a pro své potřeby, má nepatrné sociální sklony, neboť i ony musí pomáhat k uspokojení dokonalého Já. Kdo může mít mladému člověku za zlé, že se činí měřítkem věcí a věří, že všechno prohlédl?“¹¹

Obzvlášť absurdně na člověka působí, když se od tzv. pokrokových společenských kruhů a kroužků prostřednictvím médií dovídá, že je prý humánní na jedné straně nechat děti co nejsvobodněji rozvinout — bez ohledu na negativní důsledky takové výchovy — současně však na druhé straně v extrapolaci tohoto principu absolutní svobody osoudit nenarozené děti k beztrestnému zabití. Do určitého věku směji být, jak známo, děti, které vyrůstají v přirozené ochraně mateřského těla, podle vůle demokratické většiny naší společnosti usmrceny.¹²

Z tohoto pohledu se musí člověk vážně, ba v šoku, ptát, jaká pedagogika to tady kolem vlastně straší. Jestliže to už jednou příroda tak zařídila, že jen ženy mohou přivádět děti na svět, přece jim nepřipadá právo o životě těchto dětí rozhodovat. Nenarozené dítě není přece vlastnictvím, s kterým může člověk disponovat, a také to není lékařský nález, který by mohl být odstraněn jako nádor. Také to nemá co dělat s léčením nemoci, za které by měli samozřejmě solidárně platit pojištěnci. Naproti tomu nutí tzv. lůžtní řešení všechny dokonce k tomu, že musí toto šílenství spolufinancovat až k archivování krvavých aktů ve sklepních prostorách nemocničních pokladen.

Ani žena jako matka, ani muž jako otec, ani nikdo třetí jako odborník, popř. laik, ani společenská síla, ani nikdo jiný nemá právo zabít — ve lžutě! — nenarozené dítě. Mimoto existuje přece také něco jako pedagogická situace pro nenarozené — a každá starostlivá matka to ví, tak např. když je třeba nebezpečí a rizika pro nenarozené učinit co nejmenší.

Když je ženě upřeno právo usmrtit nenarozené dítě, neodporuje to přece svobodě a vážnosti ženy. Argumenty uváděné při výměně názorů a při debatách k tomuto tématu jsou zcela překroucené a schizofrenní. Zda se už emancipovala a vzdělala hlava od ostatního těla! Jaký status pak vlastně dostanou podle tohoto antropologického pojetí nenarozené postižené děti, narození postižení, nemocní a staří, umírající? Nakolik se život vůbec ještě cení?

Že rozhodnutí o otázkách potratu zahrnuje nejen problémy trestního práva, ale že hluboko zasahuje do výchovy a vyvolává teoretické a praktické změny, je snad jasné. Dětství a jeho předstupeň, být ještě nenarozený, nelze navzájem oddělit. Přemýšlíme-li o důsledcích potratu trochu dál, dojdeme naprosto nutně k otázkám jako: Které dítě je ještě hodné pečlivé výchovy? Nakolik je hodnotný „hloupý žák“? U koho se vyplatí vzdělávací investice? a více podobných. Už tyto otázky jsou přece zcela nehumánní a nakonec absolutní nonsens, protože už předem je popřena osobnost dotyčných mladých lidí. Pustíme-li se tedy do praktických problémů výchovy jako je situace potratu, dojdeme nutně k důsledku bludu velikášství.

V protikladu k této perspektivě ovlivňování výchovy by ale bylo také nutné klást otázky samotné pedagogice, zda a pokud v teoretických návrzích a výměnách názorů dostane tento klam velikášství projevující se v troufalosti rozhodování o životě a smrti ochrannou pomoc.

Kvůli stručnosti řekněme jen toto: Je jistě pravda, že tzv. antipedagogika je vyšším vývojovým stupně a radikalizací antiautoritativní výchovy, silně obohaceným kritikou kapitalismu a civilizace, na cestě k postmoderní pedagogice.¹³ Postmoderní pedagogika tvoří vrchol radikálního usilování o autonomii v dějinách poválečné pedagogiky. Tato koncepce je ale vystoupení ze společenství, společnosti a tradic. Jedním z předpokladů tohoto způsobu myšlení v oblasti výchovy není jen to, že vše je rovnocenné a vše má stejnou platnost (!), že svoboda upadá do libovolnosti, ale mění se také pojem osobnosti. Tak je stanoveno, že záleží jedině a pouze na absolutním sebeurčení subjektu, a sice při sobě projektovaném a zaměnitelném vztahu hodnot; tak dostává egoismus „vyšší“ smysl, čímž se konstituuje skličující přirozený projev: člověk je viděn stále více „mimo morálně“, jako pouhý případ dějin přírody a víc nic. Člověku hrozí, že bude degradován na exkluzivní zvíře; neudává se zde totiž žádný základní rozdíl mezi seberealizací krysy a seberealizací člověka. Jediný rozdíl je pak v diferencovanosti obsahu hlavy obou stvoření a v odpovídající modifikaci životního stylu. Jedinou morálkou je pouze toto: Ponechat všemu volnost, protože polarita dobra a zla byla zrušena ve prospěch principu seberealizace.

Pokud jde o dva existenční návrhy, ideologicky zcela rozdílné proveniencí postmoderní pedagogika a filozofující varianta sociální biologie, jsou s to podat si ruce ke spolupráci.

Vidíme tedy, že naléhání na uskutečnění absolutní autonomie subjektu¹⁴ a to znamená také zbavení se veškeré pomoci a životní zkušenosti druhých, jak je to prezentováno v postmoderní pedagogice, je zcela slučitelné s požadavkem práva na potrat. Proč by se tu měla objevit hranice, která se odvažuje stavět se proti „samotnému Já“ v jeho neomezenosti.

Ať bereme za základ realizace lidské existence kritérium uskutečnitelnosti, nebo se vzhopíme k „novému utvoření“ jiné skutečnosti, nerespektujeme osobnost člověka a fašujeme tak bohatství pravdy.

Ostatně pýcha není problém teprve dnešního člověka, i když zde existuje zcela specifický projev. Už bible, ale také dějiny náboženství, filozofie a literatura atd.¹⁵ nabízejí dostatečně kritické případy „nafoukanosti ducha a srdce“ („tumor mentis“, „inflatio cordis“).¹⁶

Není to už zdravé sebevědomí, popř. zadostiučinění nebo přesvědčení o vítězství, o zdařilém výkonu, ale je míněna pýcha (Stolz), která vznikla ze slova „chůďy“. (Stelzen — chodit na chůďách — pozn. překl.)

K takovým eskalacím dochází ovšem relativně zřídka. Zvláštní sílu pokušení ale má, když se pýcha společensky etabloje, pseudovědecky legitimuje a téměř masově sugestivně strhuje. Není to pak pouze „cítění“ nové doby, ale systematické sebepodvádění, organizovaný bankrot důvěry a optimismu. programování zklamání a nakonec neštěstí.

Uvážíme-li vzhledem k jistě ne bezproblémovému úspěchu přírodních věd a jemu odpovídajícímu technickému využití — praxe, ukazuje se i zde tendence osudného „všemohoucího bludu“, popř. „všemohoucího očekávání“, která začíná schematickou teorií učení o důsledcích emancipačního postulátu až po zázračnou víru s chloroformním účinkem.

Že také ve vědě může pýcha přinést katastrofické a život ničící výsledky (medicína, právnictví a pedagogika), nám jasně ukazují dějiny 20. století.¹⁷

Pro této stránce je pro teorii a praxi výchovy a jejích metarovin užitečné připomenout si jasněji tuto souvislost; takové reflexe nejsou ovšem z její strany zajištěny proti ideologizaci.

„Po“ stejně jako „před“ totiž platí asymetrie: Čím důkladnější je vzdělání, tím menší je domýšlivost.

Přeložila Růžena Váňová

¹ Výraz pochází z projevu Václava Havla „*Slovo o slovu*“ předneseného u příležitosti propůjčení ceny míru německého knižního obchodu v říjnu 1989. In: Havel, V.: *Na počátku bylo slovo*. Reinbeck b. Hamburg, Rowohlt-Verlag 1990, s. 224.

² Celek nabývá samozřejmě ještě zcela jiných, dokonce apokalyptických dimenzí, uvažíme-li situaci dětí a mladistvých v tzv. třetím světě.

³ Z množství literatury k těmto problémům jmenujeme zde jen: Spinner, H.: *Pluralismus als Erkenntnismodel*. Frankfurt/M. 1974.

⁴ „Pojem ideologie není zde použit hodnotově neutrálně, nýbrž ve smyslu „falešného vědomí“.“ Kratochwil, L.: *Ideologiekritik als Aufgabe von Pädagogik und Didaktik. Zur Unterscheidung von Weltanschauung und Wissenschaft, Theorie und Ideologie*. In: Zeitschrift für katholische Theologie 114, 1992, s. 45.

⁵ Co se týče v této perspektivě nacionálního socialismu, vyložil jsem důkladně. Práce vyjde pravděpodobně v r. 1993 v Praze.

⁶ K tomu viz Heyting, F.: *Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die moderne? Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis*. In: Zeitschrift für Pädagogik, H.2, 1992, s. 279–288.

⁷ Viz k tomu: Stüttgen, A.: *Das Dilemma der Erziehungswissenschaft. Verwissenschaftlichung und Praxisverlust in der Pädagogik*. Rattlingen 1975.

⁸ Braun, W.: *Entscheidungen. Gedanken zu einer pädagogischen Neuorientierung*. Frankfurt/M., Berlin, München 1986, L. A., s. 26.

⁹ Tamtéž, s. 26.

¹⁰ Tamtéž, s. 26.

¹¹ Tamtéž, s. 27.

¹² Nehledě na to, že tento tzv. § 218 byl přezkoumán teprve ještě spolkovým ústavním soudem, je přece mimořádně znepokojující, že většina v naší společnosti o tomto problému takto přemýšlí.

¹³ Viz k tomu: Bleinstein, R, SJ: *Zwischen Antipädagogik und postmoderner Pädagogik. Neuere Theorien in der Erziehungswissenschaft*. In: Stimmen der Zeit. H.3, 1992, s. 163–171.

¹⁴ Takové úsilí o autonomii je prostě fikce, už proto, že vždy může být uskutečněno jen něco a ne zároveň něco zcela jiného. Život je jednou konečný. Zřejmě ale „nechtění“ pravdy o konečnosti bytí pokročilo už tak daleko, že např. určité příspěvky seriózní časopisecké literatury tuto přirozenou okolnost musí – za informačním účelem – znovu vyzdvihnout. Příklad: Následující typ: „Dříve než vydáte hodně peněz za koně nebo za drahou výstroj pro rajtování, pečlivě zkoumejte, zda můžete schnat také potřebný čas a úsilí pro Váš nový způsob trávení volného času.“ In: FINANZ test Nr. 4, 1992, s. 96. Hrsg. Stiftung Warentest. 1000 Berlin 30. Posft. 4141.

¹⁵ Také v malířství se sektáme se zobrazením tohoto fenoménu. Jako příklad zde jmenujme obraz Sedm smrtelných hříchů Otty Dixe.

¹⁶ Kraus, A.: *Über den Hochmut*. Frankfurt/M. 1966, s. 21, Viz k tomu: Hempel, W.: *Übermout diu Alte ... Der SuperbiaGedanke und seine Rolle in der Deutschen Literatur des Mittelalters*. Bonn 1970.

¹⁷ Viz k tomu: Müller – Hill, B.: *Tödliche Wissenschaft. Die Aussonderung von Juden, Zigeunern und Geisteskranken 1933–1945*. (rororo aktuell). Reinbek bei Hamburg 1984.

Došlo do redakce: 22. 10. 1992

Autor: Dr. GEORG SCHWINGEL, Finkenweg 2, 8413 Ramspau, Deutschland