

mnoho zkušeností z předchozích „výchov“, vždy se znovu ocitá v situaci, pro niž nenalézá žádné předchozí precedenty řešení. To dobře ví učitel, který se rok co rok ocitá před novou třídou.

Fenomén výchovy v dilematech

Pro moderní filosofii výchovy se proto klíčovým nestal problém cílů a metod výchovy, nýbrž výchova sama, fenomén výchovy, který nejzřejměji vystupuje jako vnitřně rozporuplný v takzvaných dilematech: Je to zdánlivá samozřejmost, zakrývající duchovní a emocionální napětí výchovného vztahu; objektivní požadavky výchovy a subjektivní předpoklady a podmínky výchovy (tedy schopnost nebo ochota vychovávaných a vychovávajících těmto požadavkům dostát); rozporuplná povaha pedagogické skutečnosti jakožto akceptace daného a současně požadovaná otevřenost vůči světu, jiným lidem, novým hodnotám.⁷

Východisko systematické pedagogiky, ta tzv. „pedagogická skutečnost“, vychází z jakoby známého jevu, odehrávajícího se v každodenním prostředí. Potom je při troše přemýšlení velice jednoduché dát dohromady nejrůznější „výchovné skutečnosti“: rodinu, školu v jejích nejrůznějších podobách od základní školy až po univerzitu, zájmové organizace, církve. Tyto danosti, jejich soupis je možno donekonečna pozměňovat a doplňovat (dnes neméně výrazně působí na výchovu mladé generace média, veřejné mínění, možnosti internetové komunikace, reklama apod.), ale podle Finka patří k různým řádům sociálního života člověka. Prostředí, v němž se výchova děje (rodina, třída, hřiště, internet), totiž v plném slova smyslu ještě prostředím není. Co nám totiž poví o osobnosti člověka počet členů rodiny, počet žáků ve třídě? To všechno se totiž prostředím (pedagogickou skutečností) stává teprve tehdy, když je vztahováno do kontextu života člověka; jestliže se to účastní jeho sociální reprodukce. Pedagogická skutečnost tak není souhrn věcí, daností a institucí, ale vztah člověka k tomu, co ho obklopuje, čemu se člověk otevírá, co akceptuje, je to výběr působícího světa ztělesněný ve výchovném vztahu, ve vychovateli.

Obvykle je dilema chápáno jako nutná volba mezi dvěma vzájemně se vylučujícími alternativami. V našem kontextu znamená výchovné dilema volbu, v níž nespátujeme dostatečnou otevřenost možností, v níž nedohlédáme důsledky volby, a přesto nemůžeme nevolit. Jako by každý vychovatel byl čas od času postaven před tzv. „Abrahamovu volbu“, kde

alternativy nemají znaménka plus a minus, nejsou dobré či zlé. Dilematický charakter výchovy proto neznámá volbu krajností, ale klade nároky na schopnost člověka pohybovat se v prostoru krajnostmi vymezeném a na schopnost vyhýbat se jim. Výchova však není kompromis či konvence, vyznačuje se rizikem nezajištěnosti a nutností se rozhodnout, i když ne všechny proměnné jsou vychovateli známy.

Jinou podobu výchovného dilematu můžeme vyjádřit s odvoláním na Hannah Arendtovou.⁸ Život je spojením aktivního přístupu (*vita activa*) s vnitřním zaujetím (*vita contemplativa*), práce s kontemplací, výkonu s imaginací – to vše musí být ve výchově obsaženo. Právě v kontemplativních stavech dítěte a vnitřní hře jeho fantazie vznikají velké koncepce celku, formulují se mnohé otázky, představy se řadí do určitých forem a individualita se rozvíjí zevnitř. „Rozdíl tohoto stavu od „zahálky“ je viditelný už ve výrazu tváře; dítě je zahálčivé tam, kde se nudí; kde vnitřně žije, je čilé, usebrané, soustředěné.“⁹

Výchova nás rozvíjí v jedinečnou osobnost (individuace) a díky výchově jsme s to se zařadit do společnosti (socializace). Smyslem výchovy ale není sloužit jen praxi, ale „být místem vyššího života“, nebo dokonce „věčnou životní formou“.¹⁰ K výchově patří tedy tzv. „třetí rozměr výchovy“. Na něm, na jeho existenci se shodují jak psychoanalytická, tak fenomenologická i duchovědná tradice myšlení. Za psychoanalytiky jmenujme například Viktora von Weizsäckera, jenž rozlišuje uvnitř výchovy tři stupně. První je vitální, v něm je člověk vázán na druhého člověka fliálně, sexuálně – dítě na matku, milý na milou. Druhý je duchovní a v něm formují vazbu na druhého jakožto rodič, lékař, kněz, učitel. Třetí stupeň výchovy je transcendentní; v něm člověk přesahuje své původní lidské určení.¹¹

Ve fenomenologické filosofii je příkladem Patočkovo rozlišení tří základních životních pohybů: První je pohyb akceptace (uvedení do světa, zabydlení, domov), druhý je pohyb práce a boje o místo ve světě a třetí je pohyb pravdy nebo v pravdě, nemožný bez vnitřní osobní konzistence, usebrání a rozhodnutí.¹²

V duchovědné tradici je to například W. A. Flitner, kdo poukazuje na „třetí rozměr výchovy“ a konkretizuje ho v souvislosti se schopností člověka otevřít se světu a zároveň se konstituovat jako osoba: „Jednání

8 H. Arendtová: *Vita activa neboli O činném životě*.

9 H. Nohi: *Die pädagogische Bewegung im Deutschland und ihre Theorie*, s. 260.

10 Ibidem, s. 260.

11 V. von Weizsäcker: *Čtyři přednášky o zásadách psychologie se zřetelem k jejím biologickým a ontologickým základům*, s. 101n.

12 J. Patočka: *Kačtácké eseje k filosofii dějin*, s. 45n.

7 O tom E. Fink: *Natur, Freiheit, Welt*, s. 16.

a činy vychovávaného jsou závislé na jeho vlastním sebeurčení, jsou však ovlivněny i interpretovanou sociální a přírodní skutečností. V každém výkladu totiž to vyložené zůstává vždy otevřeno skutečností, které transcendentují pouhé zakoušení.¹³

Vychovávat tak znamená vždy pečovat o růst a pomáhat k dospělosti, včleňovat dospívajícího do sociálních vztahů, probouzet vědomí a důvěru a především mu pomoci porozumět smyslu a hodnotovým vztahům. „Dospělá a charakterově zdravá osoba se vyznačuje jistotou rozhodování a jednání ve všech mravně relevantních situacích.“¹⁴ Výchova se tak vždy dotýká celku, otevírá jiné horizonty a je uváděním do nich.

V tomto smyslu je výchova ze své povahy činností transcendentní, a to i v podobách, které jsou transcendentně zdánlivě vzdáleny. Výchova se tak vždy dotýká celku (světa, společnosti, lidské osobnosti), otevírá jiné horizonty než běžná zkušenost a je uváděním do nich. Proto pro výchovu a vzdělání v dnešním světě platí více než kdy jindy, že to nejdůležitější je myslet celostně a myslet celky. A zase jsme u otázky: Umí to naši odborníci? Je dnešní ekonom schopen celostního myšlení, je schopen překročit od pohybu fiskálních toků a principu zisku k celostnímu pohledu na význam hospodářství a hospodaření pro společnost? Je dnešní právník schopen nahlížet celek zákonů, a ne pouze konfrontovat literu zákona se skutkovou podstatou činu? Ví současný učitel o tom, že není zprostředkovatelem sumy faktů a vědomostí, nýbrž tím, kdo pečuje o duši, o *logos*, o *polis* a o kosmos? Pokud to vědí a v těchto intencích vychovávají, potom překračují od partikularity k obecnosti, jsou účastni transcendence.

Čas výchovy

Rozhodující roli ve všech moderních filosofických výchovy sehrává časový rozměr výchovy – minulostní, spočívající v tom, že svět je vždy starší než vychovávaný i vychovávající, je horizontem, na němž výchova jako smysluplná teprve vyvstává ve svém původním ontologickém významu; dále rozměr přítomnostní, založený na zkušenosti společně sdíleného světa, a rozměr budoucnostní, v němž se pro výchovu otevírá nejtěžší úkol: anticipovat to zatím pouze skryté, ztajené a teprve krystalizující do své nečekané podoby, opéčovat schopnost člověka jednat odpovědně v situacích, pro něž nemá vzor ve své předchozí zkušenosti.

13 W. A. Flitner: *Erziehung*, s. 316.

14 Ibidem, s. 320.

Z hlediska časovosti jako by výchova umožňovala člověku, aby nebyl „zajatec přítomné chvíle“, v tomto smyslu je výchova skutečnou cestou ke svobodě. K porozumění povaze výchovy bychom mohli s určitou licencí použít Kantovu charakteristiku osvícenství, když říká, že osvícenstvím (výchovou) se člověk vysvobozuje ze stavu dětství, z nedospělosti, zaviněné nedostatkem odvahy používat vlastní rozum a převzít odpovědnost za vlastní rozhodnutí, a přechází do stavu dospělosti. Dospělost neznamená dosažení zletilosti a právní způsobilosti, ale je výrazem odvahy člověka rozhodovat se podle vlastního rozumu.¹⁵ V tomto smyslu můžeme říci, že Kant chápal výchovu jako asymetrický vztah, jehož smyslem je dosáhnout symetrie. Je-li výchova zpočátku vztahem mezi dospělými a nedospělými, mezi vzdělanými a nevzdělanými, mezi sobodnými a nesvobodnými, mezi soběstačnými a odkázanými na pomoc, potom jejím smyslem je, aby se z dítěte stal dospělý, svobodný, odvážný, rozumný člověk. Výchova je směřování k identitě a integritě člověka, a to jak ve smyslu individuálním, tak sociálním.

Antinomie výchovy

K největším autoritám v oboru filosofie výchovy, tedy té disciplíny, jež si vytkla za úkol porozumět fenoménu výchovy v jeho historické proměnlivosti, problematičnosti a svébytnosti uprostřed bohatství lidských aktivit, patří Eugen Fink. Znovudotázání smyslu a podstaty výchovy u něho souvisí s intenzivním pocitem jejich absentování v režimu výkonů a každodenní pedagogické praxe. Finka provokuje samozřejmost cílů a metod výchovy. Pedagogika podle něho není vědou, kterou je možno chápat jako hotovou, vystavěnou, zajištěnou a pohybující se v neustálém pokroku. Jako věda je problémem, i když ve významu praxe (výchova) je stará jako lidstvo samo.

Fink se zamýšlí nad ontologickými předpoklady výchovy a z nároku výchovy odvozuje řadu antinomí, k nimž se každý, kdo vychovává i učí, nutně dobere.¹⁶ Antinomie tu nejsou aporiemi, paradoxii v klasičtěm slova smyslu, zde představují krajnosti, polaritu ve smyslu „mezi“ výchovy.

15 I. Kant: *Odpověď na otázku: Co je to osvícenství?*, s. 382. „Osvícenství je vykročení člověka z jeho jím samým zaviněné nesvěprávnosti. Nesvěprávnost je neschopnost používat svůj vlastní rozum bez cizího vedení. Tato nesvěprávnost je zaviněna námi samými, když její příčinou není nedostatek rozumu, ale nedostatek rozhodnosti a odvahy používat ho bez cizího vedení. Sapere aude! Měj odvalu používat svůj vlastní rozum!, je tedy heslem osvícenství.“

16 E. Fink: *Natur, Freiheit, Welt*, s. 16–19.

První antinomie osciluje mezi výchovou jako pomocí a výchovou jako manipulací. Každý dobrý vychovatel si dříve nebo později musí položit otázku, zda má vůbec právo vnucovat své pojetí života a hodnot jinému. Na své straně má dobrou vůli, čisté svědomí, profesionální schopnosti, které ovšem nejsou odpovědí na položenou otázku, ale jen jejím předpokladem. Problém neodstraňuje ani to, že učitel formuje vychovávaného ne podle svého libovolného soukromého názoru, ale podle všeobecně uznávaných měřítek, podle toho, co se jako dobro, spravedlnost a pravda veřejně uznává. Smí ale vychovatel, který přece své době nutně platí duchovní tribut, předjímat budoucnost světa a dětí? Co je zdrojem legitimity učitelství a vychovatelství?

Problém není ani tak palčivý při pouhém vyučování, které není tak absolutně zatíženo nárokem mravním a hodnotovým. Zcela jinak je tomu se smýšlením, hodnotami, oceněním života. Kdo dá vychovatel záruku, že nesváže vychovávaného pouty, jež jemu samému jsou nepřijemná?

Každý, kdo vychovává a učí, musí poznat, jak naivní a nebezpečné je žádat po dětech, aby byly lepší, než jsme my vychovatelé, a zároveň jim vnucovat a vřískovat ona maxima jednání, která leží v základech naší nedostatečné životní praxe (jde o rozpor permanentního převychovávání a deficitu vlastní formy existence, o rozpor, na který upozorňovali už v první polovině 20. století např. Janusz Korczak¹⁷ nebo Paul Vogel¹⁸).

S tím souvisí i otázka, zda musí vychovatel převzít odpovědnost za pravdu svého výchovného ideálu. Kladná odpověď antinomii pouze prohlubuje. Pokud bychom přičkli vychovatel absolutní odpovědnost za založení výchovných cílů, neznamenalo by to eo ipso konec veškeré výchovy? Neboť ten, kdo by s výchovou čekal tak dlouho, dokud si sám neujasní smysl a obsah lidského života, povahu lidské existence, své pojetí dobra, svůj vztah k životu a ke smrti, by se vlastně nikdy nemusel odhodlat vychovávat. (O tom, že tato krajnost není jen špatným pokusem o vtip, svědčí množství těch, kteří nechtějí dnes mít děti nebo je nechtějí sami vychovávat.)

K faktické výchově prostě patří dvojnásobná předchůdnost. S celou tíží a odpovědností za založení budoucího je každý vychovatel koncem postaven před Abrahamovu volbu, volbu mezi alternativami, jejichž dosah a působnost můžeme jen jako lidé žijící teď a tady předvídat pouze zčásti. Volíme mezi alternativami, které už dávno nemají ten

charakter, že jedna je dobrá a druhá zlá, jedna je přijatelná a druhá méně, jedna je mravně zdůvodnitelná a ta druhá nikoliv.

Druhá antinomie výchovy je moc a bezmoc vychovatele. Souvisí s nepřenosností životních zkušeností a s faktem, že každý vychovatel a učitel nutně ze svých životních zkušeností vyvozují, že tvoří jejich obzor. Projevem této antinomie a jedním z největších pedagogických omylů je záměna školy za život a za svět sám.

Škola je instituce. Zde se děti přede vším učí, jaký je svět, ale neučí se tu už, jak žít, neboť na to neexistuje návod. Na jedné straně je cílené vychovatelské působení, jež formuje představy o světě a svět i určitým způsobem konstruuje a klasifikuje, na druhé straně je bezmocnost vychovatele, protože jeho vlastní zkušenosti už patří buď jiné době, nebo jsou zkušenostmi jiné generace. Proto škola za skutečným životem pokulhává. Zbude jen suché mentorování nebo bezmocná snaha vychovatelů uchránit mladé před vlastními chybami.

Třetí antinomie spočívá v tom, že výchova nemá konce a i vychovatel je vychováván. Antinomická je sama osobnost vychovatele. Mládež kritická a nemilosrdným očima pohlíží na často tragikomické postavy nepovolaných vychovatelů z povolání. Každý, kdo jinému káže, a nemusí to být samozřejmě jen učitel z povolání, se nutně vystavuje riziku, že se stane rytičem smutné postavy.

Antinomická je i to, že být dobrým vychovatelem nebo učitelem není jen věcí vzdělání, učitel se učitelem stává učením, a to nejen když učí jiné, ale především když se učí sám. Žena se nestává matkou v okamžiku, kdy porodí dítě, ale tehdy, když se o ně začíná starat, bojí se o ně, raduje se z něho. A stejně jako není matka matkou bez svých dětí, není učitel učitelem bez svých žáků.

Jako problematická vyvstává i skutečnost, která tkví v povaze samotného vychovatelství, kdo je lepším nebo úspěšnějším vychovatelem (není to vždy totéž): člověk zralý, s hotovým názorem na svět a velkou mírou odpovědnosti, anebo člověk s rysy možná trochu infantilními, který si dokáže s dětmi hrát, zapálit je pro věc, zaujmout a strhnout?

Vychovatelství a učitelství jsou v plném smyslu slova nejen pouhým zaměstnáním, ale také povoláním, vyžadují zaujetí a velkou dávku entuziasmu, stejně jako schopnost kritické distance a sebereflexe vlastní práce.

Čtvrtá antinomie podle Finka spočívá v napětí mezi obecným, pro všechny společným nárokem kultury a jedinečnou individualitou vychovávaného. Člověk nemůže být subsumován pod žádnou reguli nebo pravidlo, nemá-li být potlačena jedinečnost a neopakovanost osoby. Jak může vychovatel dostát této jedinečnosti, když každé vpravování vychovávaného

17 J. Korczak: *Jak milovat dítě: Internát a Domov sirotků.*

18 P. Vogel: *Die antinomische Problematik des pädagogischen Denkens*, s. 10.

do všeobecně platných kulturních forem, vzorů nebo kadlubů, v nichž se formuje kulturní člověk, se dnes považuje za neoprávněné?

Pátou antinomií je vztah mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství, formulovaný také jako vztah mezi odbornou kvalifikací a obecně lidskou vzdělaností.

Je to tak, že nelze vychovávat a vzdělávat a zároveň nevyučovat. Bez vyučování je výchova prázdná, může se stát moralizováním a často sklouzává do emotivní rétoriky. Lze však snadno vyučovat, avšak nevyučovat a nevzdělávat. To je zvláště velkým pokušením pro učitele, který dobu, v níž žije, a společnost, jejíž je součástí, nepovažuje za svou. I to je druhem lhostejnosti či strachu, v nichž se výchově nedaří.

Poslední, šestá antinomie je problémem výchovy samé, problémem jejích možností a mezí. Každého praktického vychovatele trápí neuchopitelný rozpor mezi tím, co se na člověku dá formovat a co je sférou svobody, co patří k vlastní lidské přirozenosti, co je v myšlení dosud smyslně ovlivňováno tradičními kořeny evropanství a co je hlasem krve nebo pozůstatkem doby kamenné v nás.

Pohled na mnohost a mnohovýznamnost člověka vede k otázce, zda viděno optikou života jsou dějiny západní výchovy vůbec tolik závislé na domestikaci člověka, zda jsou socializací, cestou rostoucího zůslechtování i odpovědí na výzvu. Vyrůstá výchova z přirozenosti člověka, nebo působí proti ní, je svobodným sebeutvářením, nebo výrazem nutnosti? Lze zajistit ve výchově kontinuitu kultury a pěstovat zároveň otevřenost pro nové? Jak odstranit napětí mezi skutečným stavem a ideálem ve výchově?

Přes všechny obtíže a skepsi, jež s sebou Finkova metodická antinomie –nost přináší, nejde však o to, vyvolat u vychovatelů a učitelů pocit bezmoci a rezignaci, ale naopak, přivést je k hledání nových cest a vlastního smyslu výchovy. Antinomie totiž – z psychologického hlediska – vypovídá jí o schopnosti vychovatele (učitele) unést permanentní tlak, který plyne z protikladnosti přání a představ zúčastněných stran; žáci například od svého učitele chtějí, aby byl spravedlivý a měřil všem stejně, a zároveň chtějí, aby k nim přistupoval individuálně; chtějí po něm, aby s nimi jednal jako s partnery, a zároveň měl pochopení pro jejich dětské potřeby a slabosti, aby byl objektivní, a zároveň empatický. S podobně rozpornými tlaky se setkává vychovatel a učitel u rodičů, u svých nadřízených i u veřejnosti.

Fink nevyčerpal bohatství výchovných antinomií, inspiroval nás však svým tázáním k tomu, abychom formulovali další, a to například mezi zásadovostí a systematickostí výchovy na straně jedné a nebezpečím pedanterie na straně druhé. Je v lidských silách vyřešit rozpor mezi profesionální a řemeslnou rutinou? Namísto je i otázka, zda například

při příliš názorném vyučování nebrzdíme nejen žákovu obrazovnost, ale i schopnost abstraktního myšlení, zda neodvádíme jeho pozornost od toho podstatného k partikulárním. Je skutečně hra tou správnou výukovou metodou, nezanedbává tím výuka další ze svých povinností, totiž naučit děti a studenty pracovat a studovat? Je instrumentální napodobování činností cestou k pochopení fungování celku? Takto se ptát neznamená rezignovat, ale otevřít si cestu k porozumění.

Homo educans a homo educandus

Fink zkoumá výchovu jako prafenomen lidského života, ptá se po legimitivě vychovatelství a po povaze výchovy jako specifické formy životního pohybu. Z této pozice kritizuje antropologickou pedagogiku, která, podle něj, nejlépe ukázala úskalí snahy vybudovat výchovný systém na nějakém zřejmém a obecně uznávaném antropologickém východisku. Jestliže je například člověk pojat jako *animal rationale*, pak smyslem a cílem výchovy je navázat na racionální dispozice lidské bytosti a dále je rozvíjet, jak to činili osvícenci nebo pedagogická tradice, vyrůstající z německé klasické filosofie. Jestliže je člověk *imago Dei*, pak smyslem a cílem výchovy je pomoci mu nalézt cestu k Bohu, jak to dělá například křesťanská výchova. Jestliže je člověk *homo faber*, potom má výchova plnit praktický cíl, tedy rozvíjet tvořivost a výrobní schopnosti člověka. To se uskutečňovalo především v pragmatické výchově. Je-li člověk pojat jako bytost kulturní, pak smyslem výchovy je naučit ho rozumět, spoluprožívat a spoluvytvářet kulturní hodnoty, jako je tomu například v kulturní pedagogice. Jestliže je stanoven cíl, pak smyslem teorie výchovy je najít cestu vedoucí úspěšně k vytyčenému cíli – najít techniku provádění.

Že je skutečnost výchovy pravděpodobně daleko složitější, však dokazuje i to, že každý z uvedených systémů přes řadu nepochybných vkladů vyčerpal své možnosti a byl nahrazen jiným východiskem a jinou cestou. Pro Finka je člověk ztracený syn přírody, cizinec a vyhnanec ve vlastním světě a právě nedokonalost naší existence, nehotovost jsou tím nejpodstatnějším rysem našeho bytí. Vědomí této nedokonalosti nás nutí hledat východiska a tímto hledáním je člověku výchova. Fink proto tvrdí, že výchova není odvoditelná a pochopitelná z vymezení toho, co je člověk, ale naopak, člověku lze porozumět z výchovy, a to jako bytosti vychovávající a vychovávané.

Jen člověk je díky své podstatné otevřenosti a nehotovosti (zvíře je hotové v dokonalosti svých pudů) a nedokonalosti (jako je snad