

Moc a bezmoc vychovatele (podle Eugena Finka)

Autor: Naděžda Pelcová

Abstract

Power and powerlessness of an educator (by Eugene Fink). – This paper deals with the problems of education in the broadest ontology context, as formulated by E. Fink. It is the formation of unformed beings, on the communication secret life and not least the ability to distinguish between institutional and human plane unique educational relationship.

Keywords: education, nature, world, freedom, competence**Klíčová slova:** výchova, příroda, svět, svoboda, kompetence

Základní intence mé úvahy i její název jsou inspirovány E. Finkem, jeho prací *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*, kde formuluje ty tzv. antinomie výchovy a jako druhou uvádí *moc a bezmoc vychovatele*. Nutno připomenout, že antinomie zde nejsou nějaké paradoxy, slepé uličky rozumu jako u Kanta, ale antinomie patří k bytostnému určení výchovy samé. Spíše bychom je mohli nazvat mantinely, v nichž se výchova vůbec může pohybovat, půdou, ze které vyrůstá možnost výchovy samé.

Důležitý je zde také kontext, v němž je výchova promyšlena: překvapivě je to kontext přírody, svobody a světa, tedy ten nejširší, můžeme říci nejjobecnější a také nejneurčitější. To je také záměrem Finkovým, neboť jenom tak je podle něj možné se vyhnout všem antropologismům, v nichž je výchova pojata jen jako realizace substanciálně vymezené podstaty člověka, nebo sociologismům, v nichž je výchova pojata jen jako proces začleňování člověka do existující podoby společnosti, zde jde o osvojení a zvnitřnění hodnot a kulturních kódů.

Počátkem úvahy o povaze výchovy je ne-danost, ne-dokonalost a ne-zformovanost člověka. Možnost výchovy je založena na vystoupení člověka z přírody, na zproblematizování vlastního lidského bytí, odehrává se ve světě, tedy zakládá nutně náš vztah k celku a otevírá možnosti pro sebeporozumění v kontextu lidského společenství, tedy svobodu.

Existenciálně bychom mohli říci, že jsme „odsouzeni k výchově“, stejně jako jsme „odsouzeni ke svobodě“. Výchova se objevuje tam, kde si lidstvo uvědomí tuto svou nedokonalost a nezformovanost, a touží dát si formu výchovou. Tato touha není výrazem voluntarismu, ale bytostnou nutností „*Not-wendigkeit*“ ve smyslu obratu z nouze. Jen člověk je díky své podstatné otevřenosti a nehotovosti (zvíře je hotové v dokonalosti svých pudů), nedokonalosti (jako je snad dokonalý a věčný Bůh), postaven před úkol, dát si formu výchovou. Tato bytostná otevřenost člověka, to je jinak také svoboda, a svoboda je podle Finka základ umožňující veškerou výchovu. (Fink 1992: 66) „Kde si národ nebo lidstvo rozhodlo dát formu, uskutečňuje se živoucí a silné sebeporozumění, uskutečňuje se vzdělání.“ (Fink 1992: 67)

Bytostným předpokladem výchovy a vzdělávání je, jak Fink formuluje ve svém pedagogickém spise, touha a snaha po nalezení své vlastní lidské podoby. (Fink 1978: 198) Člověk ví o životě, protože ví o smrti (jen ten, kdo žije vědomě, může zemřít), člověk ví o jedinečnosti – individualitě, protože zároveň ví o pra-základu, o bytí (usiluje o takovost, protože se děsí neurčitosti), člověk usiluje o formu, o tvar, protože zná beztvarost a vnímá ji jako ohrožení. Člověk je to omezené jsoucí, které jako jediné zakouší svou omezenost, a tím ji překračuje. Výchova je tak konáním a sebekonáním, je vlastním projevem života.

Fink v souvislosti s „mocí a bezmocí“ vychovatele hovoří o nepřenositelnosti životních zkušeností a pak také o tom, že každý vychovatel a učitel nezbytně vychází ze svých životních zkušeností, jež tvoří jeho obzor. Je lidsky nemožné překročit vlastní stín. Je nemožné mladé uchránit před jejich vlastními chybami. Tehdy vychovatel bolestně pocítuje svou bezmocnost; stejně, jako když má jeho výchovné působení důsledky, které on sám nepředpokládal a nechtěl. Na druhé straně lze výchovou člověka podstatně formovat, pomáhat mu, pečovat o něj, povznést ho, ale také de-formovat. Výchova v sobě skrývá nebezpečí „démonické moci“, masové manipulace, svádění a korumpování. „To je moderní cynické pojetí výchovy jako prostředku, jako nástroje moci.“ (Fink 1978: 203)

Symptomem této antinomie (moc a bezmoc vychovatele) a jedním z největších pedagogických omylů je záměna školy za život a svět sám.

Škola je instituce. Zde se děti především 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 patří buď jiné době, nebo jsou zkušenostmi jiné generace. Proto škola nutně pokulhává za skutečným životem. A pokud výchovu zredukujeme jen na pedagogické působení prostřednictvím instituce, zbude jen suché mentorování nebo bezmocná snaha vychovatelů uchránit mladé před vlastními chybami.

Jak překlenout toto úskalí vnitřního napětí? Fink se opakovaně zmiňuje o tom, že výchova a vzdělávání se vždy odehrávají ve dvou rovinách, jednak v té institucionální (škola, volnočasové aktivity, spolky a organizace) a potom v té bytostně lidské, kosmické a světové. Proto také nazval jedno ze svých děl *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Ano je zde teorie výchovy, která má tu ambici být vědou a převažuje v této institucionální rovině v podobě výchovných a vzdělávacích strategií a vytyčených cílů, a potom je tu sám životní pohyb, to, co Fink nazývá „učení životem“. To se nedá učit jako například přírodopis, zde nejde o transfer hotového vědění a osvojování poznatků, ale o rozvrhování vlastního života a hledání vlastní životní cesty. Podle Finka je vlastním smyslem (nikoli cílem) výchovy sdělit cosi o tajemství a strašné problematičnosti života, o radosti a bolesti. To se děje nikoli v rovině institucionální, ale v rovině individuálního setkání. Vychovatele s vychovávaným a díky druhému také se sebou samým tak, jak to žádnému osamělému není možné.

„Možná, že výchova nám dává daleko víc, než vychovatelé sami většinou tuší a zamýšlejí.“ To je vlastní smysl výchovy. Nejvlastnějším úkolem výchovy jakožto učení životu je předání tajemství, které sami neznáme – schopnost uvolnit pro druhé to z nás, co není v naší moci, ale co nás nese a určuje...“ (Michálek 1996: 10) Smyslem „Lebenslehre“ je toto probuzení, přenesení, předání „chuti do života“, „sdílené nadchnutí se pro život“.

Vrátíme-li se k tomu původnímu kontextu promýšlení výchovy v *Natur, Freiheit, Welt*, v kontextu přírody vyvstává člověk jako cizinec, vyhnanec. Výchovu spojuje se situací, kdy člověk ztratil své animální bytí a ještě nenalezl cestu k sobě samému, ke světu a k druhým lidem. Proto se neobejde bez výchovy. Proto je výchova pro Finka záležitostí překerní a vychovatel je v tragikomickém postavení ukazovat jiným cestu, kterou sám ještě nenalezl. Cesta není dána, nebo spíše je dána jen v privaci. Ale jít tou cestou je možné jen s tím druhým ve výchovném vztahu.

Hovoří-li Fink někde o „moci“ vychovatele, má tím na mysli nikoli moc ve smyslu substantiálním (substantivním) *Macht, Wille zur Macht* spojenou nutně s nadvládou, panováním. Fink hovoří o moci v kontextu s *Können* (moci, umět), nebo *das Vermögen* (být s to, moci). To znamená, že mu jde o to, co bychom mohli nazvat impetus vychovatelství, vnitřní síla, náprah, odhodlání, dynamis, něco, co je k rozvoji, pedagogický erós, schelerovsky možná také éthos povolání, nebo to, co Patočka nazýval po vzoru Bergsonově vychovatelství „elán“, životní síla, která musí být probuzena v každém, kdo se odhodlá vychovávat, i v tom vychovávaném.

To první pojetí moci ve smyslu svědectví o povaze moci jakožto „*Macht*“ nám zprostředkoval třeba Michel Foucault, když odlišil tzv. *společnosti svrchovanosti* (jasně hierarchicky uspořádané, např. podle stavovského nebo kastovního klíče) od *společností disciplinárních*. Společnost disciplinární vznikla ve století osmnáctém, rozvíjela se ve století devatenáctém a svého vrcholu dosáhla ve století dvacátém. Vyznačovala se tzv. uzavřenými prostředím, jimiž člověk procházel od doby narození až do smrti. Každé z prostředí mělo své zákony: rodina („to si doma nedovoluj“), škola („už nejsi doma“), pak kasárna („už nejsi ve škole“), továrna („podřizuj se rytmu práce, zvyšuj svoji výkonnost“), nemocnice („uzdravuj se rychle, na tvé místo čekají další“), vězení („my z tebe tu vzpurnost dostaneme“). Internace a disciplinace v uzavřeném prostředí (to je pro všechna výše uvedená) soustřeďuje lidi na jednom místě, rozděluje je v prostoru, uspořádává v čase a zefektivňuje jejich obecné použití a využití (takto se vytváří produktivní síla, jejíž účinek je vyšší než součet individuálních sil ji tvořících).

Název Foucaultova díla *Dohlížet a trestat* vyjadřuje nejlépe dusivé násilí „normalizace“ (neboť to je smysl disciplinace), jemuž se lze v této společnosti jen podvolovat. (Foucault 2000) Foucaultovi samozřejmě nešlo o nějakou genealogii „moci“.¹ Jde mu vždy (ať sleduje pojetí šílenství, dějiny sexuality nebo fenomén vězeňství a trestu) o zachycení podoby epistémy, základní půdy, pole poznání, z níž teprve vyrůstá podoba evropské racionality, konstituuje se lidský subjekt a začíná prosazovat v dějinách svůj zájem.

Po druhé světové válce prodělávala disciplína krizi ve prospěch nových sil, které vstupovaly postupně do hry – vznikla společnost kontroly. Gilles Deleuze pak konstatoval, že se „...nacházíme ve všeobecné krizi všech uzavřených prostředí – vězení, nemocnice, továrny, rodiny. Rodina, tedy ‚vnitřek‘, je v krizi stejně jako všechny jiné vnitřky školní, profesní atd. Odpovědní ministři nepřestávají oznamovat reformy, které se pokládají za nezbytné. Reformovat školu, reformovat průmysl, nemocnici, armádu, vězení, každý ale ví, že

¹ „Nešlo mi o analýzu fenoménu moci, ani o to, abych pokládal základy takové analýzy. Mým cílem bylo vypracovat historii různých způsobů, jimiž jsou v naší kultuře lidské bytosti přetvářeny v subjekty.“ (Foucault 2003: 195)

tyto instituce jsou v delší nebo kratší lhůtě odbyté. Jedná se pouze o to pečovat o jejich agónii a zaměstnat lidi do ustavení nových sil, které klepou na dveře. Jsou to společnosti kontroly, které nahrazují společnosti disciplinární.“ (Deleuze 2005)

„Kontrola“ umožňuje především dosažitelnost, vystopovatelnost každého člověka v jakékoli době, a to i zpětně (lze dohledat pohyb na jeho účtu, s kým se stýkal, kam telefonoval, co říkal, mobil, bezpečnostní kamerové systémy, čipy, karty, piny, kódy). Ve společnostech disciplíny se člověk nezastavoval a přecházel z jednoho uzavřeného prostředí do druhého, ve společnosti kontroly nikdy s ničím nekončí – „podnik, formování, služba jsou metastabilní a koexistující stavy jedné a té samé modulace“. (Deleuze 2005) (Dnešním příkladem může být snaha řídit stát nebo univerzitu jako firmu.) Zatímco nejzrůdnější podobou internačních, uzavřených prostředí bylo číslo vytetované na předloktí koncentráčníka, jde ve společnosti kontroly o šifru. „Šifra je heslo k průchodu a otevírá nám cestu k informacím.“ (Deleuze 2005) Hruzná vize postmoderního myšlení nás, žijící ve společnosti kontroly, nechávají podvolovat se neznámým a lehce zneužitelným mechanismům kontroly a manipulace. Moc je neviditelná, skrytá v kontrolních systémech, anonymně glajchšaltující.

Pro Finka, naopak, i když opakovaně zohledňuje institucionální kontext výchovy, je moc ve výchově svázána s tím „moci“, „být s to“, jako člověk uskutečňovat své bytostné síly. Pro něj je výchovná moc provázána především s možností lidské svobody, a to jak vychovatele, tak vychovávaného.

Výchova se vlastně nerodí z převahy jednoho nad druhým, ale z důvěry a očekávání, z přízně, solidarity, přátelství. „Kde já důvěřuji, jednám sám lépe, kde je mi důvěřováno, cítím se vázán a dostávám síly, které překračují mé možnosti,“ říkal Hermann Nohl. (1988: 175) Rodí se ze starosti (Sorge) o druhého a o sebe sama (Fürsorge), abych dostal nárokům výchovy, abych jim stačil, abych stačil vychovat své dítě. Výchovná starost má nutně tento časově rozvrhující charakter (vyjádřený v očekávání budoucího – v naději a zároveň v obavách). Výchova patří k původním zakládajícím rysům lidského bytí: „...lidské bytí je původně určeno prafenomenem výchovy. Výchova je existenciální struktura našeho pobytu.“ (Fink 1992: 39)

Pro porozumění výchově je nutno se vrátit též k původnímu rozměru přírody v lidském bytí, tak jak se nám otevírá například v běhu lidského věku, v přirozeném stárnutí. Lidské bytí je fázováno do řady věkových kategorií. Je to samozřejmost, že ve výchově bereme v úvahu rozdíly mezi starými a mladými. Starší poučují mladé. Tato tradiční interpretace má smysl však jen tehdy, bereme-li v úvahu sociální role, funkce v životním řádu rodiny nebo školy. Autorita poučujícího plyne z jeho sociální funkce, působí jako otec, matka, školník... Ale je tato autorita staršího nezvratná? Je třeba se tázat: Co ji zakládá a ospravedlňuje? To, že mají dospělí více vědomostí nebo zkušeností, to že dítě zplodili? Proto mají právo požadovat poslušnost, úctu, respekt? Na repliku: Dal jsem ti život, ale dnes mohou slyšet odpověď: Ale já jsem o to nestál!

Fink ukazuje, že mezi starými a mladými, mezi generacemi, mezi věky, vládne docela elementární vztah – a přesto není pouze animální, je doprovázen zvláštním porozuměním, přesto není pouze jednostranný, a už vůbec není kauzální. Nejen staří poučují mladé, ale také mladí poučují staré. Tím, že člověk tráví čas s dětmi, získává původní životní zkušenost –

takovou, která pro něho předtím nebyla možná. Být s dětmi je fundamentální způsob, jak být dospělým. Když se jednou na přednášce ptali profesora Sokola, jak si má člověk ještě dnes uchovat radost ze života, když kolem sebe vidíme jen korupci, nespravedlnost, zlodějnou, tak on poradil: koukat do zeleného a trávit co nejvíce času s mladými, s dětmi (s vnoučaty). Pro tu schopnost dětí žít svůj život nadějně a v očekávání lepšího.

Pro děti je toto soužití také nezbytné. Oni nežijí v žádném specifickém dětském světě, ale žijí s těmi někdy pro ně nepochopitelnými dospělými. Tato nesrozumitelnost je hlavním rysem jejich spolubytí. Stejně tak nezbytné je soužití i pro ty dospělé. Vždyť to, proč vychovávají a co tak rádi označují slovy: děláme to pro ty mladé, v jejich zájmu, není až tak docela pravda, děláme to totiž také pro sebe.

Všechny věkové kategorie jsou si důvěrně známé a zároveň jsou jiné, a sice na způsob, který je víc než zkušenost, více než empirické poznání. Vzájemný zájem, vzájemná důvěra věkových kategorií lidského bytí je tím nejelementárnějším pra-fenoménem. Je tak elementární, že se úplně přehlídí. A přesto tvoří předpoklad veškeré výchovy i pedagogiky. Něco takového jako výchova je možné jenom proto, že veškerý život se rozděluje, diferencuje, jednotlivé formy se od sebe vzdalují, generace rozděluje věk a věkové kategorie, ale přesto se v blízkosti (výchovného setkání) spojují i přes všechny formy individuace do jedné hluboké vazby. Staří poučují mladé, protože se v nich záhadně vyznají, protože s nimi sdílejí jejich před-individuální existenci, protože v proměně životních kategorií skrze věk a smrt tuší nepomíjivý život veškerenstva. Vychovatel a vychovávaný tak realizují skutečnou ko-existenci, spolubytí dvou svobod, které se odlišují a setkávají ve vzájemném vztahu. (Fink 1970: 214)

Fink je přesvědčen, že to všechno, co je nazýváno přírodou v nás, to údajně animální, je prvopočáteční síla lidstva: jsou to Filia (láska, starost, péče) a Sitte (mravy). Pro něj je mrav před každým výchovným aktem, nese ho, umožňuje a dává mu tvar. Mravy nejsou souborem pravidel jednání, jsou živé a žité a uskutečňují se v jednotlivých životních rozhodnutích.

Pedagogové dnes promýšlejí vychovatelství a vychovatele především skrze kompetence, znalosti, dovednosti a osobnostní integritu. Nezapomeňme však, že pojem *competo*, *competere* znamená „pouze“ dostačovat. Vždyť kompetence, to je jenom předpoklad, abychom ty druhé nepoškodili.

Ale jaké bytostné předpoklady by měl mít dobrý vychovatel vedle těch profesních kompetencí a znalostí: no ono „umět“ a „moci“, „být s to“, žít v sobě zájem o obor i zájem o druhého, pečovat o vlastní senzitivitu vůči potřebám a starostem druhého, mít úctu k pravdě a nenávisť vůči lži, žít v sobě touhu po vědění a odvahu nepodléhat konjunkturální módě, mít odvahu se postavit proti anonymitě glajchšaltování, proti manipulacím všeho druhu, mít kritický nadhled i nadšení pro věc. Tyto bytostné předpoklady vychovatelství a učitelství nejsou jen záležitostí odborné přípravy, ale také osobnostního růstu. Nelze je automaticky předpokládat, nejsou výsledkem jen vnějšího působení, ale vnitřního zrání.

Na katedře jsme se setkali s odezvou týkající se průběhu pedagogické praxe. Několik studentů uvedlo, že se necítí dobře připraveni na své budoucí povolání učitele OV a ZSV, neboť téma, které dostali za úkol v rámci praxe odučit, na univerzitě v rámci přímé výuky neprobírali (a uvedli konkrétně téma „sexuální výchova“!). Vzali to jako samozřejmost, že

někdo může po nich chtít učit takovouto věc v hodinách OV. Ani je nenapadlo se zamyslet nad tím, zda to patří nebo nepatří do OV, ani je nenapadlo si zjistit obsah školních vzdělávacích programů a jejich návaznost na RVP. Ani je nenapadlo odmítnout učit toto téma a ani je nenapadlo vzít toto zadání například jako zkoušku vlastní pohotovosti a schopnosti improvizovaně zvládnout jakoukoli učební látku. Ukázalo se, jak mnoho je potřeba pěstovat svobodné myšlení i smysl pro humor budoucích učitelů.

To, co může a musí univerzitní studium naučit, je vědecký způsob myšlení: porozumění kontextům, znalost metod (jejich možností i mezí), odmítání nepodložených předpokladů prosté kauzality ve všech polohách a schopnost (podobně jako to učil Fink) rozlišovat tu institucionální a lidskou rovinu výchovy.

SEZNAM LITERATURY

DELEUZE, Gilles. *Postskriptum ke společnosti kontroly*. (zveřejněno 23. 2. 2005) [online] [cit. 05-04-2014] Dostupné z WWW: <www.fysis.cz/filosoficz/texty/jarda/deleuze.htm>.

FINK, Eugen. *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königshausen u. Neumann, 1992. ISBN 978-3-88479-674-0.

FINK, Eugen. *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg: Verlag Rombach, 1978. ISBN 3-7930-9012-4.

FINK, Eugen. *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg: Verlag Rombach, 1970. ISBN 1-183-28243-5.

FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-86019-96-9.

FOUCAULT, Michel. *Myšlení vnějšku*. Praha: Herrmann & synové, 2003. ISBN 80-239-2454-0.

MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-01-1.

NOHL, Hermann. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1988. ISBN 3-465-01923-7.

(*Doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.*, vedoucí Katedry občanské výchovy a filosofie UK PedF, specializuje se na filosofickou antropologii a filosofii výchovy.)