

Výchova k odvaze a odvaha vychovávat

Autor: Naděžda Pelcová

Abstract

Education to Courage and Courage to Educate. – The paper analyzes one of the original human experiences, the joy of the event, which is based on the possibility of education even in such difficult positions, such as the ability to teach courage, or courage to educate.

Keywords: education, courage, virtue, responsibility

Klíčová slova: výchova, odvaha, ctnost, odpovědnost

K úvaze o výchově k odvaze a odvaze vychovávat mne inspirovala dvojí otázka, zda vůbec lze člověka výchovou učinit statečným a zda k výchově v tom původním podstatném smyslu, tedy ve smyslu „péče o duši“, není též potřeba jakási životní statečnost? Hovořím-li o výchově, tak mám na mysli činnost, jejímž smyslem je pomoci člověku, aby byl sám sebou. Nebo ještě jinak, výchova je tou činností, jejímž smyslem je, aby ten, kdo je vychováván, už výchovu nepotřeboval; aby se z toho odkázaného na pomoc stal samostatný člověk, aby se ze závislého stal svobodný, aby se z nemluvněte stal partner v dialogu, aby se z našich dětí stali přátelé a později možná i pomocníci a pečovatelé.

Produktivní výchovná činnost je vyjádřením základní zkušenosti, že už v našem založení je dána původně (aristotelicky bychom řekli v možnosti) radost z činnosti. V činnosti samé je založen pocit štěstí a pocit povznesení, a to nezávisle na tom, čeho dosáhneme. Právě toto platí zvláště pro výchovu, neboť v ní nemáme nikdy zaručen ten správný výsledek. Velmi dobře to znají rodiče, kteří mají vícero dětí, a i když jim věnují podle svého názoru stejnou pozornost, péči, lásku i čas, výsledky jsou nestejně a nezaručené. Přesto je nutno začínat stále znova.

Povaha činnosti, respektive radost z činnosti, souvisí podle řady pedagogů s tím, co označuje starořecké slovo **thymos**, odvaha, ale také život sám, dech, duch, duše, vůle, srdce, nitro, vášeň, touha, myšlenka i chuť (má se na mysli chuť k životu). (Prach 1942: 261) Thymos byl pojem označující „silný životní pocit“, touhu po životě i život sám.

Odvaha ve výchově, odvaha vychovatele je spojena právě s tímto životním pocitem, že totiž lze v životě něčemu napomoci, účinně něco změnit, lidskými silami předpřipravit, že k samotnému životu tuto sílu, elán, potřebujeme. K výchově nutně tento optimismus patří. (Jako když Luther řekl: „Rekněte mi, že zítra bude konec světa a já půjdu a zasadím jablono.“) O to zářející je dnes, že mnoho mladých nemá chuť mít děti a ani je vychovávat. Proč tomu tak je?

Odvaha vychovávat je nepochybně spojena s odpovědností vychovatele za vychovávaného i za vlastní budoucnost. Hannah Arendtová vyjádřila něco velmi podstatného,

když zdůraznila, že ve výchově a vzdělávání jde o odpovědnost dvojí: odpovědnost vychovatele za život a vývoj dítěte a odpovědnost za pokračování světa. Tato odpovědnost nesplyvá v jedno. „Odpovědnost za vývoj dítěte se v jistém smyslu obrací proti světu: dítě vyžaduje zvláštní ochranu a péči, aby se mu nepříhodilo nic zlého a ničivého. Avšak také svět si žádá ochrany, aby nebyl pustošen a ničen nápirem nového, který se na něj s každou novou generací přiválí.“ (Arendtová 1993: 110) Jinak řečeno, vychovatel odpovídá za to dvojí nebo dokonce trojí: za svět, věc, obor (proto je výchova v nejvlastnějším smyslu především vztahem člověka ke světu), a zároveň za existenci a vývoj jemu svěřeného dítěte (proto je výchova zároveň vztahem k lidskému rodu, je péčí o kontinuitu), a zároveň je odpovědností vůči jedinečnosti dítěte a šanci zrodit něco nového (je péčí o diskontinuitu).

Výchovná odpovědnost zde má trochu jiný, možná trochu netradiční kontext. Není to odpovědnost v právním smyslu, schopnost převzít, „přičíst si“ důsledky svých činů. Výchovná odpovědnost souvisí s odpovědí, je výrazem schopnosti člověka „odpovědět“ na výzvu, na apel, na prosbu přicházející od druhého.

Tedy odvaha vychovávat jde ruku v ruce s odpovědností. **A odpovědnost jako vztah k druhému** je jakousi (ať skutečnou nebo imaginární) rozmluvou, v níž se vlastně problematizuje má vlastní svoboda. Mluvil o tom už Sókratés, když říkal: „Neboť já zkoumám především myšlenku, avšak přitom se snad stává, že jsem zkoumán i já, který se táži, i ten, kdo odpovídá.“ (Platón I, 333c) Vést tento dialog (nést tuto odpovědnost) především vyžaduje odvahu nechat se zkoumat, nechat se přezkušovat.

Tak výzva přicházející od jiného si vynucuje odpověď, z níž se rodí odpovědnost. Třeba narození dítěte v rodině si vyžaduje odpověď: péči a starost, jiný časový rytmus všech zúčastněných, jiné možnosti trávení volného času, jiné hodnoty. My sami se stáváme jinými, zranitelnějšími, prostoupenými starostmi a obavami, které jsme předtím necítili. Tyto změny jsou trvalé, nezmizí, když dítě vyroste a stane se samostatným dospělým člověkem: vždy bude naším potomkem.

Základní určení pedagogické odpovědnosti (na rozdíl od odpovědnosti právní, kde jde o čistě normativní vztah mezi jednáním a jeho důsledky) je dvojí, plyne jednak z moci a jednak z kompetence.

Výchovná odpovědnost má povahu označenou jako „povinnost moci“, kdy moc nad druhým, například matky nad nemluvňáčkem, je zavazující. Bezbrannost dítěte je nárokem na jednání matky, tato výzva (bezbranné dítě) vyžaduje odpověď a tou je mateřská péče. Odpovědnost tedy plyne z povinnosti dostát požadavku věci. To, co je závislé, nezaručené ve své existenci, je tím, co zavazuje, přikazuje, nárokuje, aby vládnoucí moc jednala v jeho prospěch. Výchovná odpovědnost může mít také podobu odpovědnosti z kompetence. Příkladem je odpovědnost učitele za úroveň znalostí žáka. Tato odpovědnost zavazuje k systematické práci s žákem, odvahu k hledání nových výukových možností, specifických metod učení, i kdyby byl vychovatel například rodiči i žákem samotným od tohoto cíle odrazován.

To nejdůležitější je, že odpovědnost moci i kompetence je n reciproční; vztah mezi tím, kdo je odpovědný, a tím, na koho se odpovědnost vztahuje, je nezaměnitelný. Vztah odpovědnosti neexistuje mezi sobě rovnými, je vertikální, odpovědnost není dílčí, nýbrž

celková, neobjevuje se příležitostně, nýbrž stále. Taková je povaha tzv. přirozené odpovědnosti rodiče za své dítě.

Proto se výchovná odpovědnost, jak ukázal Lévinas, rozvíjí v asymetrickém prostoru. On to nazývá „setkání s Tváří“ druhého, vůči které nemohu zůstat lhostejný. Vůči ní stojím jako odpovědný, tedy jako ten, kdo je „odpovědí“, a který je vždy více a zároveň méně než ona druhá bytost ve vztahu. Méně tehdy, když mi Tvář připomíná mé závazky a soudí mne. Když jsme konfrontováni s dětskou přímostí, která nám ukáže, jak často se naše slova a naše činy rozcházejí. Tehdy „bytost, která se ve tváři zpřítomňuje, přichází z dimenze výše, (...) tehdy se může prezentovat jako cizinec, aniž by se stavěla proti mně jako překážka či jako nepřítel“. (Lévinas 1997: 191)

A zároveň jsem více, neboť jsem to jenom já, kdo může odpovědět na tuto podstatnou výzvu, nouzi, potřebu vyjádřenou Tváří. Jak se říká v jednom českém filmu (*Vesničko má středisková*): „Když je někdo jediný, tak to udělat musí.“

Převzetí odpovědnosti je tak příležitostí, pro mne i pro toho druhého. Odpovědnost je absolutní, neresiproční, já jsem odpovědný za něj, i když on není odpovědný za mne. Odpovídám za toho, koho nemám a nesmím mít pod kontrolou, ale koho musím přivést k jeho vlastnímu tvaru. A přijmout takovou odpovědnost nepochybně vyžaduje odvahu.

Výchova k odvaze je od počátků filosofie vnímána jako problematická záležitost, neboť už v platónských dialozích, například *Prótagoras*, *Lachés*, *Ústava* a dalších, se opakovaně setkáváme s názorem, že není problém naučit člověka bránit se i útočit, ovládat bojová umění, třeba šermovat, ale je problémem naučit ho být statečným. Je otázkou, zda je statečné rozhodnutí a statečný čin vůbec věcí výchovy, zdali je možné výchovou tak radikálně ovlivnit charakter činnosti i povahu člověka?

Platón je například přesvědčen, že to za určitých předpokladů možné je. O odvaze hovořil v souvislosti s areté, s ctností člověka. Když uvažoval o podobě lidské duše, jež je nositelkou areté, odlišil její spodní pudovou vrstvu žádostí (epithymétikon) – jejím nejlepším plodem je sófrosyné, uměřenost, dále vrstvu spontánní volní energie (thýmoeides), z níž vzniká andreia, zmužilost, thymos, odvaha, a vrstvu rozumu (logistikon), kde se rodí svobodná duchovnost a sofia – moudrost. O duši – což je celek tvořený směsí těchto protikladných a rozporuplných sil – je nutno pečovat, je nutno ji vyladit do jednoty, kterou Platón nazval diakiósyné, spravedlnost duše.

Proto je v evropské tradici od Platóna až po Patočku výchova nazvána „péčí o duši“, péčí o celek člověka, péčí o jednotu, moderně bychom řekli o integritu osobnosti a naší konsistenci. Vždyť duchovní, moudrý člověk přece nemůže být zbabělý, ani se nemůže zříci tělesných potřeb, nedbat například o vlastní zdraví. Jednota a vyladění duše teprve umožňuje to specificky lidské: žít ve světě a zároveň mu zcela nepropadnout, být schopen nahlédnout skutečnost sebe i světa v distanci reflexe. Taková výchova, péče o duši je spíše sebevýchovou než čímkoli jiným, je vnitřním pohybem vyhmatavání vlastní podoby. Jako by v tomto pohybu, výchově (tedy ladění poměru jejích tří sil) duše nabývala na určitosti, získávala pevnou a jasnou podobu. Patočka (1999: 127) píše, že taková „duše má hrany“, ví, co může zdůvodnit a co nikoli, ví, co míní a jaké jsou myšlenky, s nimiž pracuje. K areté, ctnosti člověka tedy vždy nějak patří i vědění, i rozhodnost, i boj s vlastní nedostatečností

a překonávání strachu. Skutečná odvaha je nutně spojena s věděním o vlastních možnostech, vždyť čin odvahy není ani výrazem hazardu, ani šílenství, ani pouhým experimentováním, i když se svým charakterem vymyká jasů racionality a často je v rozporu s pragmatickou opatrností.

„Duše, jež si sebe samu uvědomila ve věděni nevěděni, duše, jež sebe samu utváří, zakusila bytí: je statečná v sebeproblematicování, moudrá ve věděni nevěděni jakožto zkoumání, zdrženlivá a disciplinovaná, jelikož svému myšlenkovému konání podřizuje všechny ostatní životní záležitosti, a spravedlivá, jelikož činí to, co jí přísluší.“ (Patočka 1999: 128)

Řada pedagogů byla a je přesvědčena, že k cíli výchovy ona životní statečnost patří, a někteří hovoří o vnitřní dynamice sil, jež musí být výchovou, péčí v člověku rozvíjeny. První je momentální nebo dočasná energie, kam patří bdělost, svěžest, iniciativa, rychlá a pohotová odhodlanost. Druhá je setrvalá energie, projevující se v neúnavnosti, vytrvalosti, trpělivé a věrné pracovitosti. Třetí je uzavřená energie, jejími projevy jsou jednotnost, plánovitost, vnitřní konzistence.

Smyslem výchovy je tyto vlastnosti v člověku kultivovat, nechat je v něm růst. A to se podaří jedině tím, že se mladým umožní prožít pocit síly a potěšení a radosti z vlastních možností, ze zaměření a z koncentrace. Elementární úkol pedagogiky je zacílení takového radostného zvnějšnění sil. Na tom pracovali Platón, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Komenský i řada moderních myslitelů. Pro ně je odvaha, vitálně založená energie, která stojí mezi pudovostí a čistou duchovností možností pozvednutí člověka. Proto je thymos potřebný nejen vojákům a válečníkům, potřebuje ho každý člověk, který chce vítězně svést boj se životem. Thymos obsahuje odhodlání, určitý druh životní askeze a také schopnost a ochotu nechat se zkoušet, vědomě podrobovat své síly zkouškám.

S důrazem na prioritní význam radostného prožitku síly se pojí další pedagogická kritéria: závislost pocitu síly na možnosti zvládnout stanovené úkoly, nutnost zakusit zdar, pocit, že se něco podařilo. Vůle musí ve výchově zakoušet odpor, aby napjala své síly, úkol je jasný: správně stanovit cíl, vytvořit důvěru ve vlastní sílu a schopnosti a především nechat zakusit radost z energie, elánu a napětí, stejně jako vytvořit vědomí hranic síly, rozvinout cit pro správnou míru a morální rozhodování.

Tedy výchova má rozvíjet nejen intelekt, ale také vůli, statečnost, touhu po uplatnění, odhodlání k činu a schopnost volit, rozhodovat se (to všechno je thymos), má přispět k pochopení, že člověk v jednání nenasazuje jen své parciální funkce, ale podílí se na něm celou svou osobou. Jde vlastně o odvahu být sám sebou.

SEZNAM LITERATURY

ARENDOVÁ, Hannah. *Krize kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: Mladá fronta, 1993. ISBN 80-204-0424-4.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno. Esej o exterioritě*. Praha: OIKOYMENH, 1997. ISBN 80-86005-20-8.

PATOČKA, Jan. Evropa a doba poevropská. In TÝŽ. *Sebrané spisy, Sv. 2. Péče o duši II*. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-91-7.

PLATÓN. Prótagoras. In *Platónovy spisy. Svazek III*. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-066-1.

PRACH, Václav. *Slovník řecko-český*. Praha: Springer a spol., 1942.

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