

Výchova jako erótické přicházení k sobě samému u Jaroslavy Peškové

Autor: David Rybák

Abstract

The Education as Erotic Becoming of Self in the Work of Jaroslava Pešková. – In this text we want to present the concept of education from the point of view of Jaroslava Pešková's thinking about the structure of man, who is not only in various relationships, but is also related to all these relationships. Education is nothing like the immediate production of an expert in a given field by a prefabricated sum of information, but – with regard to the very structure of the human being – the cultivation of a relationship to the world.

Keywords: education, intentionality, context, dialogue

Klíčová slova: výchova, intencionalita, kontext, dialog

Jaroslava Pešková ve svém myšlení o výchově vyšla od marxistického pojetí člověka v jeho „míti vztah“ jakožto práce, z jeho „činné stránky“. Výchova na tomto základě je sama pojata jako modus praxe. Za obzorem tohoto pojetí člověka jako práce je problematika člověka jako osoby, jako duchovního „centra aktů“, (Pešková 2004b: 65) které nejsou pouhou prostředkovací aktivitou, činností. Ještě marxistická pedagogika si může dávat za cíl „vyšlechtění harmonické osobnosti“ definovatelné „výčtem kladených atributů“. (Pešková 2004b: 66)

S tímto ideálem Jaroslava Pešková polemizuje. Osoba není odvoditelná z nějaké předchozí Odpovědi, ať už metafyzické nebo speciálně-vědní, naopak odpovídání je možné a myslitelné vždy pouze z centra osoby jakožto ducha: „Harmonickou osobnost nelze vypěstovat jako šlechtěnou jahodu.“ (Pešková 2004: 67) Není možné osobu, alespoň ne beze zbytku, objektivovat, vždyť objektivace jako jáský výkon vždy již právě živé ego předpokládá – v „původním“ živém erótickém či intencionálním vztahu stojící já „neví“ nic o substancialitě či předmětnosti, resp. ví o věcnosti vždy jako o korelátu svého doxického postoje či jeho modifikací, zpředměťující aktivita je tak vždy výkonem já, které samo předmětem, objektem působení být nemůže.¹

Výchova je pokračováním pohybu zdomácňování, zabydlování se ve světě, ale její smysl je jiný, totiž přesně opačný – vytvořit vztah k této půdě (postavit do autentického vztahu, „míti vztah“ k této půdě), na níž se nacházíme, uvolnit člověka od zapuštění do světa a od každodenního provozu. A to nikoliv ve smyslu „prázdnin“, ve smyslu nicnedělání či konzumace jakéhokoliv zábavního programu, ale ve smyslu uvolnění k možnosti dotázat se sám na sebe a na své zabydlení se ve světě a skrze toto dotazování dosáhnout předpokladů svobodného rozhodování, převzetí odpovědnosti za sebe v tomto světě jakožto „míti vztah“

¹ Radim Palouš upozorňuje na nedotázanost na bytí, která je v základu každého takového východiska z Odpovědi: „...je výchova přiřazována nejdůležitější kopulou ‚jest‘ k činnosti vychovatelově: prozrazuje tím voluntaristické podloží.“ (Palouš 1991: 201)

k sobě ve světě.² Ale to se nemůže dít primárně stanovením daného cíle výchovy výčtem znaků či požadavků, které musí pojem vychovaného mít a splňovat a následně technikou zformování vychovávaného podle této ideální podoby či modelu. Výchova není proces výchovy, ačkoliv je tak dnes téměř bezesbýtku pochopena a uskutečňována jako byrokraticky stanovený a kontrolovatelný proces „dělání“ vzdělaných a jako kvalifikace pro výkon, spolu s pojetím vzdělání jako instrumentu k výkonu (Pešková 1991: 6). Výchova je tak chápána stále v novověkém duchu jako vědecké působení na předmět, totiž na žáka (Pešková 1991: 6).

Proti tomu se vzpírá problém, že jestliže člověk není pouze bytostí zapuštěnou do světa, ale má vždy k tomuto svému zapuštění do světa vztah, a jestliže toto „mítí vztah“ je již vždycky při díle, nakolik člověk jest, jak by vůbec bylo možno něčemu vskutku naučit pouhou reprodukcí jistého, sebevíce sofistického, korpusu znalostí a informací? Pokud nemluvíme o drezúře na bázi stimul–reakce, nemůže učení spočívat v prostém přijímání dat a dovedností a nemůže být tedy dost dobře zjednáno pomocí samotného procesu učení. Informace či znalost není prostě objektivní datum, jak se to jeví myšlení pohybujícímu se uvnitř vztahu subjekt–objekt, ale odkazuje ve své struktuře opět k oné erotické komplikaci vědění o nevědění, díky níž je vůbec něco jako vědění možné.

Vzhledem k této naší struktuře nemůžeme znalost prostě přijmout, ale musíme jí rozumět, musíme být schopni se k ní vztáhnout s evidencí, tj. musíme být schopni se po ní dotázat jako po korelátu.³ S tím dále souvisí skutečnost, že sama informace je smysluplná teprve z nějakého kontextu, na půdě nějaké hermeneutické tradice, kterou musí být žák schopen identifikovat, „uzávorkovat“ s celým jejím živým kontextem, horizontem smyslu, nemá-li pro něho být znalost mrtvým datem, které jenom reprodukuje v testu. Toho ale není možno dosáhnout ve škole s jejím úřednický řízeným procesem výchovy, ve škole jako továrně na formování žáků pomocí dat a znalostí, „která pak testuje a nepřipouští nejen jiný úhel pohledu, ale často v písemných testech ani jiná fakta, než která jsou uvedena v učebnici“. (Pešková 2003) Proti tomu Jaroslava Pešková zdůrazňuje, že schopnost ptát se po předpokladech a utváření vlastního názoru nelze dost dobře testovat.

Jaroslava Pešková, když se zamýšlí nad touto situací školy a vzdělávání po roce 1989, ukazuje, že základem tohoto pojetí vzdělávání je záměna rovnosti za představu, že všichni jsou stejní (Pešková 2003). Žák se tak mění na unifikovaný objekt vědeckého působení a technického obrábění, z něhož se stane výrobek obdařený těmi a těmi vlastnostmi s tou a tou kvalifikací. Stejnost je formalizovatelná a tudíž naordinovatelná a ovladatelná, je formou panství, totiž panství subjektu nad objektem. Stejnost, na rozdíl od rovnosti, nemá pozadí, je možno ji bezesbýtku přehlédnout, kontrolovat a ovládnout její distribuci. To se skrývá za liberální ideou svobodné výchovy pojímající člověka jako svobodné individuum, jako subjekt.⁴ Nebere se v úvahu rozmanité rodinné zázemí, nadání a typ inteligence, paměti, struktury osobnosti, vlastní vztah dítěte k tomuto pozadí (Pešková 1991: 6), to všechno zůstává v továrně na vzdělané odborníky skryto.

² K tomuto převrácení smyslu „scholé“ v moderní škole srv. Palouš (1991: 97).

³ Srv. Husserl (2007: 232–233).

⁴ Je k tomuto možné zmínit též Marxovu polemiku se Stirnerovým abstraktním pochopením egoity: „In diesen Arbeiten aber soll nach ihrer Meinung nicht, wie Sancho sich einbildet, Jeder an Raffaels Statt arbeiten, sondern Jeder, in dem ein Raffel steckt, sich ungehindert ausbilden können.“ (Marx, Engels 1969: 377)

Nemá pedagog pouze tuto zodpovědnost. Snad nejzávažnějším specifikem vztahu vychovávajícího a vychovávaného je, že vychovávající musí rozumět vychovávanému, pokud má být s to napomáhat mu ke kultivaci onoho překračujícího „míti vztah“, proti tomu ale vychovávaný vychovávajícímu rozumět nemusí a principiálně ani nemůže. Musí učitel v jistém smyslu vždy začínat znovu s žákem, rozumět horizontům, „světu“, v němž žák rozumí sám sobě. Bez pokusu o to není možná skutečná výchova v zatím naznačeném smyslu, bez otázky po tom, „jak na základě daného množství a kvality informací lze porozumět situaci člověka v současných podmínkách? Tento úkol dále ztěžuje „sémantická hluchota“ mladších generací (Pešková 1991: 6), způsobená především zrychleným tempem života a neustálou revolucionizací výrobního procesu; vytváří se zvětšující se propast mezi generacemi.

Můžeme ale dodat s ohledem na zmíněné specifikum výchovného vztahu, že tato sémantická hluchota není a nemůže být jenom jednostranným fenoménem, že se „sémantická hluchota“ týká též vychovávající generace. Také této chybí dotázání po „světě“, který tu svým potomkům zanechává. Vždyť to, že výchova je redukována na proces a že redukuje člověka na subjekt, resp. objekt, neznamená, že by nepředávala zároveň jistý „svět“. Naopak tento „svět“ jako horizont smyslu, který nemusí být předáván vědomě a plánovaně, ale který je předáván celým způsobem života a myšlení, které si dítě od plenek osvojuje a do něhož vrůstá, je tím nejvladnějším výkonem výchovy. Dokážeme tu rozumět a ptát se po tomto horizontu smyslu, nebo dovedeme jenom nerozumět sami sobě v tom, jaký „svět“ mladším generacím přenecháváme ve frázích o „té dnešní mládeži“?

Je právě pedagogice třeba, nakolik tato není vědou o procesu technologického „předávání vědomostí a disciplinaci lidí“, (Pešková 2004a: 16) položit „otázku předpokladů porozumění kontextualitě, která automaticky nevychází z kombinací daného“. (Pešková, Vrbová 2003: 143) Kontext, v němž se něco jako „dané“ může vůbec zjevovat, předpokládá opět naši strukturu „míti vztah“, není plně objektivovatelný, je půdou, podmínkou možnosti zjevování. Že znalosti a informace mají své předpoklady, ale též že vědění není něčím, s čím je možno manipulovat jako s nástrojem, věděl již Platón jako žák Sókratův. Vztah k Teď vzniká teprve konstitucí a je vždycky jásným výkonem, nelze zkušenost či vědění prostě převzít.

Platón věděl, že výchova není vkládáním zraku do slepých očí, ale otáčením zraku, resp. celého člověka, směrem k ideji, totiž k podmínkám možnosti „vidění“ (ve smyslu strukturního momentu celkového intencionálního vztahu), které nezačíná ničím jiným než postavením do onoho problémového prostoru tázání (Platón 1996: 217). V této metanoia spočívá výchovný pohyb, v otevírání nových horizontů, což je možné jenom jako převzetí odpovědnosti za své „míti vztah“, za kultivaci této vazby. Platónské metanoiein získalo v další evropské tradici své zakotvení ve společenství universitas ve smyslu uni-vertere jakožto „obratu k jednotě veškerenstva“. (Pešková 1998: 124)

I tato tradice je ve společnosti výkonu ohrožena či spíše zapomenuta; je zapomenuta ona dimenze obratu ve prospěch dělání odborníků, pohled zůstává zaměřen stále na faktické dobývání a zpracovávání světa jako objektivit. Skutečné vědění není možné, pokud to vůbec možné je, předávat jako věc, učitel se musí se žáky spolutázat, odhalovat jim ne data, ale celkový problém, celkovou problémovou půdu, na níž se tato „data“ jako vědění objevují. V tomto smyslu navazuje Jaroslava Pešková na Patočkovu ideu filosofie provádějící (Pešková 1998: 115). Pokud chápeme znalosti a informace sofisticky (a sofistikovane), jako nástroje,

keré je možno využít ať už v přemáhání a ovládnání protivníka nebo přírody, chápeme je stranicky, nejsme schopni se dotázat po jejich předpokladech a po našem vlastním poznávacím výkonu. Každý takový stranický dialog bude potom jenom odvíjením se dvou či více paralelních monologů, které nejsou schopny dotázat se po sobě samých, vidět svůj vlastní pohled. Politické dialogy jsou takovýmito paralelními monology bez výjimky.

Kdyby chtěl nějaký politik problematizovat sám sebe i ostatní a dotazovat se po společných předpokladech daného problému, jeho konkurenti by ho „rozesli na kopytech“. Ale právě zde, kde jsme ochotni ptát se po vlastních předpokladech a problematizovat sami sebe pro věc samu, začíná teprve skutečná filosofie. Intencionální zaměření zde prošlo onou metanoia, obratem od zařizování a ovládnání věcí a lidí ve světě k dotazování předpokladů, k otázce po jednotě, uvnitř níž je teprve všechno sofistické hračkářství vůbec možné. Nejde potom v takovém dialogu o nic jiného, než o setkání u společné věci, jak ho měla naše filosofka na mysli. Toto setkání u společné věci ani není možné jinak, než jako dialog. Učitel, jako ten, kdo napomáhá rozvinutí a kultivaci oné vazby „míti vztah“, potom nepředává primárně informace, „neformuje“ žáky podle nějaké predepsané šablony, nevnučuje jim jistou přežvýkanou podobu vědění, ale naopak nechává je samotné učit se.⁵

⁵ Myšlenka Heideggerova: „Der Lehrer ist den Lehrlingen einzig darin voraus, daß er noch weit mehr zu lernen hat als sie, nämlich: das Lernen-lassen. Der Lehrer muß es vermögen, belehrbarer zu sein als die Lehrlinge.“ (Heidegger 2002: 18)

SEZNAM LITERATURY

HEIDEGGER, M. *Gesamtausgabe. Band 8. Was heisst Denken?* Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2002.

HUSSERL, E. *Formální a transcendentální logika*. Praha: Filosofia, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *Werke. Band 3*. Berlin: Dietz Verlag, 1969.

PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.

PATOČKA, J. *Sebrané spisy. Svazek 1. Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996.

PEŠKOVÁ, J. *Dětství a problém naší odpovědnosti ve vztahu k němu*. Strojopis z pozůstalosti Jaroslavy Peškové v Archivu UK, 2003.

PEŠKOVÁ, J.; SCHÜCKOVÁ, L. *Já, člověk. Jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: SPN, 1991.

PEŠKOVÁ, J. Jarmila Skalková osmdesátiletá. In: VALIŠOVÁ, A. (ed.). *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004(a), s. 16–17.

PEŠKOVÁ, J. Kacířské úvahy nad didaktikou jako empirickou vědou. In: *Výchova – téma k promyšlení. Sborník příspěvků přátel, kolegů a žáků vydaný PedF u příležitosti 80. narozenin profesora Palouše*. Praha: UK PedF, 2004(b).

PEŠKOVÁ, J.; VRBOVÁ, H. Profesor Charvát, společenské vědy a jejich filosofické předpoklady. In: SVAČINA, Š.; SUCHARDA, P. (eds.). *To byl profesor Josef Charvát. Sborník k 20. výročí úmrtí*. Praha: Galén, 2003, s. 137–145.

PEŠKOVÁ, J. *Role vědomí v dějinách a jiné eseje*. Praha: NLN, 1998.

PEŠKOVÁ, J. Vzdělání a vzdělanost. Pár poznámek na obnovující se škole. *Přítomnost*, r. 2, č. 3, 1991, s. 6.

PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 1996.

(Mgr. David Rybák je doktorandem oboru Filosofie na KOVF UK PedF. Zabývá se nyní filosofií Jaroslavy Peškové.)