

ONTOLOGIE VÝCHOVY

Jiří Michálek

Tímto titulem označujeme pro stručnost to, co by se mělo jmenovat „Zamyšlení nad bytostí a možnostmi výchovy v dějinné chvíli ohrožení lidstva nadvládou techniky“. Ontologie je zde tedy chápána jako myšlení bytí a výchova jako učení životu. Úmyslem je dostat dávnému Pittakovu příkazu „Pečuj o výchovu!“, *θεράπειε παιδείαν*.¹

Důležitost zamyšlení nad výchovou v době, která sebe samu považuje za převratnou, snad nikdo nezpochybňuje. V ekonomii vyvstávají nové problémy spojené s „mezemi růstu“, s postindustriální společností, planetárním přelidněním, s chudobou třetího světa atd.; v politice jsme postaveni před úkol nalézt cestu k nové rovnováze po pádu bipolárního rozdělení světa, a právě tak i před otázkou, jak čelit náběhům k tvorbě nových totalit a zároveň slabým místům v demokratických strukturách; ve vědě se mluví od počátku století o krizi v jejích základech, o proměně vědy ve vědotechniku a spolu s tím o tendencích k „nové vědě“; v umění a filosofii je stále více pocíťováno, že nejde o tvorbu nového řádu, nýbrž spíše o tvorbu nevázanou řádem. Střetávání různých tradic, resp. kultur, dosahuje v době planetární civilizace nového naléhavějšího stupně, než tomu bylo dosud. Do této převratné doby vychováváme a jsme vychovávaní, ale je otázka, zda tradiční vidění celé výchovné problematiky, které dosud převažuje, nám může pomoci vypořádat se s tím, co přichází a co právě tradiční metafyzická schémata překračuje a boří.

Chceme zde navázat na Heideggerovo, Finkovo a Patočkovovo myšlení konkrétně tam, kde se zaměřuje na lidské spolubytí, na naši dějinnou situaci a na otázku výchovy.

Naše dějinná chvíle

Co vlastně charakterizuje naši dobu, co je pro ni příznačné, nosné a určující? Ví to vůbec někdo o době, do níž je vržen a jejíž je součástí? Přinejmenším je zřejmé, že jeho vědění nebude vědecké, že doba, k níž

¹ H. Diels, *Die Fragmente der Vorsokratiker*, 1984 (I, 64, 18).

patří, se mu nemůže stát v plném smyslu předmětem výzkumu. Nemůže si svoji dobu před-stavit proti sobě v patřičném odstupu a nezaujatě ji pozorovat. Nicméně ať o tom víme nebo ne, svým žitím se s dobou vždy nějak vyrovnáváme, tedy nějak jí rozumíme, a podle toho se pak chováme, jednáme a například také vychováváme. Dějinná chvíle v sobě nese *určitá rozhodnutí* o povaze bytí a pravdy pocházející z přisvojení si možností, které dává doba dějinnému lidstvu. Tím chceme říci, že my na jedné straně rozhodujeme, volíme z možností, jež vůči nám vystávají, a na druhé straně si tyto možnosti sami nedáváme. Důsledky volby nelze předem nikdy dohlédnout a proto, chceme-li čelit nebezpečím, jež v sobě každé dějinné rozhodnutí nese, musíme se nad jeho povahou neustále zamýšlet. Nelze to totiž zjistit ani sociologickým dotazníkem ani psychologickým vyšetřením. Proč? Tyto speciální obory jsou právě založené v rozhodnutích o povaze předmětnosti zkoumaného, to znamená v rozhodnutích, jimž právě chceme věnovat pozornost. Pouze tam, kde se pokoušíme zamyslet nad celkovým, v jehož světle rozumíme všemu jednotlivému a pokoušíme se to pojmenovat, se může ukázat to, co naší době vládne.

Od třicátých let tohoto století hovoří fenomenologové o krizi věd, o proměně vědy ve vědotechniku, jako o tom, co určuje dobu. Vedle toho např. Heidegger mluví o proměně uměleckého díla v předmět prožívání,² o proměně lidského konání v kulturu jako uskutečňování nejvyšších hodnot a tak o proměně péče charakterizující lidské spolupobývání v kulturní politiku, konečně pak o odbožštění, tzn. o zmizení bohů z našeho světa. Fink v šedesátých letech charakterizuje naši epochu proletářskou revolucí,³ emancipací barevných národů, přelidněním země a nakonec technikou, která vlastně ony tři předchozí momenty umožnila, a je tak vůdčím rysem naší doby. Tato pozdní doba, jak ji Fink pojmenovává,⁴ je tedy již poměrně dlouho charakterizována, promyšlena a domyšlena z hlediska *vlády techniky*, resp. *vědotechniky*.⁵ Tam, kde se Fink pokouší o diagnózu doby na konci šedesátých let,⁶ zdůrazňuje, že duch techniky, který není ničím jiným než duchem novověkého vědeckého smýšlení, určuje nejen vztah lidí k mimolidskému okolí neživých a živých věcí, ale určuje také v bytostném smyslu

vztah lidského pobytu k sobě. To zásadní spočívá v tom, že člověk objevil sebe sama jako ideální surovinu, lidská svoboda sebe samu odhalila jako tu nejformovatelnější ze všech pozemských „látek“. Člověk se stává technickým projektem. Vzrůstá tendence k úplné *výrobě* člověka člověkem, tendence k totální *udělatelnosti* všech lidských vztahů.

Je třeba ještě přesnějšiho vymezení toho, co je uloženo v tomto pojmenování, abychom se přiblížili k tomu, co myslí tito myslitelé, hovoří-li o *bytnosti techniky*. Technika je běžně chápána jako prostředek sloužící určitým účelům. Takovéto instrumentální určení techniky jako nástroje a prostředku je jistě svým způsobem *správné*, tzn. cosi nám ukazuje. Avšak technika není pouze toto, ona ve své *bytnosti* není něčím takto nevinným. V čem to spočívá? Právě v tom, *co a jak* nám moderní technika ukazuje, odkrývá. Řeceno v intencích Heideggerova myšlení,⁷ technika nám odkrývá *všechno*, a to tak, že se na všem snaží odhalit, čeho je to zásoba, co může poskytnout a jak to lze z něho vytěžit. Se vším *jedná* tak, že si u čehokoli *objednává* to, čím lze disponovat. Věci, druzí a my sami pro sebe už nejsme předměty výzkumu, který by měl odhalit něco objektivního, resp. φύσις toho kterého jsoucna, nýbrž vše se soustřeďuje na takové *odkrývání*, které zjednává zásoby surovin a energií vhodných k využití. Tato tendence zatlačuje stále více do pozadí tradiční metafyzickou představu o hledání a nalézání „podstaty“ věcí samých jakoby bez ohledu na cokoli dalšího. To nás na jedné straně osvobozuje z pout všech možných světonázorů a metafyzických klíšé, ale na druhé straně hrozí, že se „technické myšlení“ stane jediným kritériem lidského snažení. Příkladem zmíněné tendence nám může být modelování, které původně mělo být cestou, jak se dostat k tomu podstatnému, ale nakonec se stalo vlastním řešením, jehož platnost potvrzuje použitelnost, a tedy nakonec využitelnost.⁸ Tento způsob odkrývání, který vládne v moderní vědotechnice, nazval Heidegger „Ge-stell“. Mohli bychom možná říci „zjednatelnost“, neboť se vším *jedná*, a to znamená, všemu rozumí tak, že si je podrobuje, objednává či zjednává, aby sloužilo na povel, aby bylo vždy připravené posloužit na ně vzneseným požadavkům. Tento způsob odkrývání je tím, k čemu jsme naší dobou vybízeni a čemu jsme vystaveni. Skrytým, nedotázaným pak většinou zůstává právě to, že se nejedná o danost, o samozřejmost, nýbrž o přijatou volbu. Tato situace ohrožuje člověka

⁷ Viz např. M. Heidegger, *Identität und Differenz*, 1957; *Die Technik und die Kehre*, 1962.

⁸ K tomu např. J. Michálek, *Smysl modelování v empirických vědách*, *Filosofický časopis*, č. 5/6 1969.

² M. Heidegger, *Gesamtausgabe*, sv. 5, 1977, str. 75.

³ E. Fink, *Zur Krisenlage des modernen Menschen*, 1989, str. 101.

⁴ Cit. d., str. 103.

⁵ J. Patočka, *Nebezpečí technizace*, str. 73.

⁶ E. Fink, *Traktat über die Gewalt des Menschen*, 1974, str. 7-17.

v to nejzákladnějším. Nebezpečí spočívá v tom, že to, co se dnes ujímá vlády (Gestell) jako jediný a samozřejmý způsob odkrývání, odírá a vypuzuje ostatní možnosti odkrývání, neboť jim bere jejich závažnost, „platnost“, když totiž svojí účinností zapuzuje každou pochybnost, a tak zabraňuje zamýšlení nad povahou pravdy. Parafázujeme-li zde některé z myšlenek Heideggerových poválečných přednášek,⁹ pak v pozadí je stále přítomná naše hlavní otázka: Jak se to má s výchovou v naší dějinné chvíli? Připustíme-li přiměřenost uvedených charakteristik doby, pak se při zamýšlení nad výchovou ocitáme v povážlivé situaci, takřkajíc na ostří osudu, neboť jak říká sám Heidegger: „Für die Götter kommen wir zu spät und zu früh für das Seyn.“¹⁰

Jak má tedy vypadat výchova v této pozdní a patrně přechodové době? Určitou náповědí nám může být Heideggerova známá přednáška uveřejněná pod titulem *Gelassenheit*¹¹ a přednáškový cyklus z padesátých let souhrnně nazvaný *Was heißt Denken?*¹² Úvodní tezi je, že dnešní člověk je na útěku před myšlením. Následuje upřesnění rozlišením „počítajícího myšlení“, které kalkuluje, jemuž jde o výsledky a účely, a proto jde ve svém plánování a zkoumání stále dál, a to na rozdíl od „zamýšlejícího se přemýšlení“, jež se běžně zdá něčím nadbytečným nebo ještě spíše zbytečným, neboť neslouží ke zvládnutí potřeb dne, totiž toho, čím se zabývá ono počítající myšlení.¹³ Pocit nadbytečnosti zamýšlení, které nevede k zvládnutí a ovládnutí zmíněných záležitostí, vyrostl z úplně nového postavení člověka ve světě a svůj původ má v novověké filosofii. Kalkulujícímu myšlení není s to se nic postavit, nic odolat. Z přírody dělá obrovskou zásobárnu energie a surovin pro moderní techniku a průmysl. Moc skrytá v technice určuje vztah člověka k tomu, co je. Člověk není dle Heideggera na tuto změnu světa připraven, není s to se vypořádat s tím, co v této době vystupuje na povrch. A zmocnit se vlády nad dobou není možné, nemůžeme její dějinný průběh libovolně řídit nebo brzdit. Něco takového by znamenalo chtít přemoci, ovládnout onu všeovládající tendenci všechno ovládat, vším manipulovat, ze všeho vytěžit nějaký užitek. S bytností techniky, která dnes vším prorůstá, se nelze vypořádat pomocí nějaké účinné techniky. Ani není možné se techniky zřici, neboť ona je tím, co

⁹ Viz pozn. 7.

¹⁰ M. Heidegger, *Gesamtausgabe*, sv. 13, 1983, str. 76.

¹¹ M. Heidegger, *Gelassenheit*, 1959.

¹² M. Heidegger, *Was heißt Denken?*, 1971.

¹³ Viz také M. Heidegger, *Gesamtausgabe*, sv. 45, 1984, § 2.

naši dobu, náš svět stvořilo a nese. Pokus o zřeknutí se techniky by se rovnal sebevraždě naší planetární civilizace. Avšak plné oddání se technice v sobě nese nebezpečí, že člověk ztratí sám sebe. Jak se tedy máme či můžeme „zařídít“ ve světě techniky, abychom byli s to odolat nebezpečí, které je skryto v její bytnosti? Heidegger říká: Můžeme říkat „ano“ nezbytnému užitku technických předmětů a můžeme zároveň říkat „ne“, a zabránit jim, aby si na nás činily výlučný nárok, a tak naši bytnost pokrývaly, pletly a nakonec zpusťovaly. Co to ale od nás vyžaduje? Změnu celkového postoje, na jehož počátku byla pravda pochopena jako odkrývání skrytosti, její přemáhání, tedy násilí na jsoucnu, jež je dovršeno zaměřením se výlučně na jeho využitelnost. Onen postoj současného *ano* a *ne* technickému světu, který je přípravou na možnou proměnu tohoto světa, pojmenoval Heidegger *Gelassenheit zu den Dingen*. Tato *uvolněnost* vztahu k věcem, *nelpění*, *mírnost* oproti násilnosti spojené se zmocňováním se všeho kalkuluujícím myšlením, znamená zároveň být otevřen pro *tajemství*, pro skrytost skrytého a vládnoucího. Toho lze dosáhnout jen *myšlením*, které není výlučně kalkuluujícím myšlením, nýbrž *zamýšlením*, jež, jak je řečeno, je konáno srdcem.¹⁴ Probudit a uchovat v člověku toto *jiné myšlení* považuje Heidegger za úkol doby, v níž je bytnost lidského pobytu ohrožena.

To ovšem není již vlastní proměna dosavadního světa, nýbrž pouze nutný předpoklad, příprava a pohotovost pro přijetí jiného celkového rozvrhu. Tomuto myšlení je třeba se *učit*, neboť „To nejpovážlivější v naší povážlivé době je, že nemyslíme.“¹⁵

Výchova ve světě určeném technikou

K čemu je nějaké filosofování o výchově a orientace vychovatele v duchu dobové filosofie, když přece člověk od té doby, co je člověkem, vychovává a je vychováván? Jenomže my žijeme ve světě určeném filosofickou odpovědí na celkovou otázku, my žijeme v důsledcích této odpovědi. V těch dobách a v těch kulturách, které nejsou poznamenány radikálním tázáním a dějinnými odpověďmi na ně, je výchova více chovem, zasvěcováním, předáváním a přijímáním „pozitivního“ dědictví, v němž není místa pro celkové problematizování lidského postavení ve světě. Kdežto tam, kde je pro každé tvrzení požadováno určité vykázaní, kde Sókratés a ti, jež jej následovali, nepřijímají nic s důvě-

¹⁴ J. Michálek, *Myslet srdcem*, v: *Laudatio Z. N.*, 1992.

¹⁵ M. Heidegger, *Was heißt Denken?*, 1971, str. 3.

rou věřícího, kde se veškerá výchova a učení odehrává jako svár a dialog dožadující se rozlišení mezi pravdou a nepravdou, nabývá výchova nových rozměrů. Ani pozdější případná a v dějinách se opakující zapomenutost na to, že výchova a učení jsou založeny na dějinných odpovědích na výslovné tázání, nevrací člověka do lůna mytického světa. Jednou probuzené tázání může kdykoli znovu propuknout, neboť dějinné odpovědi v sobě především nesou a skrývají původní otázku. Nejsou to žádné „odpovědi před otázkami“, jak bývá charakterizován mýtus, nýbrž odpovědi, jejichž otázky upadly v zapomenutí, a proto tam, kde „přestávají odpovídat“ dobře, vyvolávají novou tázavost. Příkladem nám může být právě ono novověké „rozhodnutí“, jímž byl člověk „povýšen“ na pána přírody, na všeučující subjekt, rozhodnutí, které vedlo ve svých důsledcích k jeho „zobjektivizování“, a on se tak stal nakonec předmětem libovolné manipulace.

Dříve než se můžeme pokusit o zamyšlení nad možnostmi a úkoly výchovy v době, kdy lidská bytost je ohrožena nadvládou kalkulujícího myšlení, musíme se ptát, do jaké míry je sama výchova poznamenána technikou, resp. v jaké podobě proniklo technické chápání do výchovy. Fink říká: Protože výchova ztratila myslitelský vztah k bytí člověka, protože se stala *technikou* libovolné vytvořitelnosti lidských typů z amorfního materiálu, ztratila svoji pravdu a závaznost a také hlubší zájmy.¹⁶ Čím to lze doložit a jak tomu lze čelit? A kudy jinudy nežli výchovou může do lidského života proniknout světlo uvolňující člověka k němu samému, čím jiným než výchovou lze čelit technice, která si na nás činí úplný nárok, která se dožaduje toho, abychom stáli cele v jejích službách?

Školské reformy, od počátku století živené duchem pozitivismu, měly člověka osvobodit od závislosti na metafyzice a rodinu vytrhnout z mytického hávu temných sil nevědeckosti. Jenomže tyto opakované a výchovou manipulující proměny se odehrávají, jak se vždy znovu ukazuje, v režii politické moci, která podřizuje vše svým momentálním účelovým zájmům. Výchova je pak stále více chápána jako *nástroj* ke „zpracovávání“ vychovávaných v duchu právě hlásaných světonázorů, stává se součástí propagandy a v extrémní podobě se proměňuje v brainwashing. Výchova je tak stále více pociťována a přijímána jako technický prostředek formování člověka a ovládnání veřejnosti ve službách moci. Co potom můžeme vůbec očekávat od takto využívané výchovy, jak by se mohla stát tím, co pomůže překonat ohrožení

¹⁶ E. Fink, *Natur, Freiheit, Welt*, 1992, str. 12.

člověka technickým myšlením? Kde by výchova, resp. vychovatelé mohli v sobě nalézt zdroj onoho uvolňujícího *ne*, jež je nutným předpokladem záchrany lidské bytosti před vše si podmaňující mocí techniky? Domníváme se, že jistou nadějí je, paradoxně řečeno, odpor a lhostejnost vychovávaných vůči výchově, zvláště pak vůči výchově proměněné v pouhou techniku. Právě ono „ne“ vychovávaných vůči výchově může vést vychovávající k zamyšlení, k probuzení jejich srdce uspaného technickou dobou. Vychovávající se může a musí od vychovávaných poučit, čemu je třeba je učit, jak je třeba je vychovávat. Jak ale mohou „nevychovaní“ vychovávat své vychovatele?

Především je nutné zdůraznit, že vychovatel, popřípadě učitel, není tím, kdo *má* nějakou absolutní nepochybnou pravdu k dispozici a nezištně či za peníze ji předává, resp. prodává jako nějakou vyrobenou věc svým chovancům a žákům. Tam, kde se o to pokouší, je již na scestí. To, co jako spolupobývajících z vědomí sounáležitosti sdílí s druhými, a to případně tím způsobem, že jim sděluje pro ně dosud neodkryté stránky dějinného spolusvěta, je dějinný úděl, který si právě stále přisvojujeme a osvojujeme v *děni spolupobývání*, jemuž tudíž nepřislouší jakákoli zásadní jednosměrnost; pravda nestéká jako voda z plných hlav vychovávajících do prázdných hlav vychovávaných. Představa výchovy jako vyvádění či vyvlékání na světlo slunce uskutečňující se násilím (βίαια), je zatížena jednosměrností nerespektující fenomény. Právě Platónovo známé podobenství o jeskyni,¹⁷ je-li vzato jako obraz vztahu mezi vychovávajícím a vychovávaným, je zatíženo onou spekulativní jednostranností, kdy vychovávající představuje aktivní složku výchovy a vychovávaný více „reaktivní“, odporující. Takový vychovávající je „znalec“ cesty k pravdě, a proto nedbá odporu a jde za svým úctyhodným cílem. Jenomže vedle tohoto ἐξελκόμεν εἰς τὸ τοῦ ἡλίου φῶς, vyvádění na světlo slunce¹⁸ patří k povaze lidského života to, co Aristotelés pojmenoval εἰδέναι ὀρέγονται φύσει,¹⁹ totiž touhou po vědění, jež nepřichází člověku zvnějšku.

Druhou zásadní věcí je to, že dítě je předáváno k další výchově těm, kteří je přijali²⁰ (viz Patočka) a svojí přízní a láskou v něm probudili lidskost, otevřeli mu svá srdce a tím otevřeli jeho srdce pro tento svět. To znamená, že všichni jsou vychovávaní jako původně přijatí do světa

¹⁷ Platón, *Rep.* 514 a.

¹⁸ *Rep.* 515 e.

¹⁹ *Met.* 980a 21.

²⁰ J. Patočka, *Přirozený svět jako filosofický problém*, 1970, doslov z roku 1969.

(nepřijetí jsou pak „vychovávání“ převážně v psychiatrických zařízeních). Tam ale, kde je tato láska probuzená otevřenost neakceptována a místo toho je nabízeno se srdcem probuzeného „neresonující“ vidění světa, jeho zúžená a proměněná podoba mající zdroj své pohnutosti jinde, tam dochází ke konfliktu. Proto vychovatel, který podlehl svodům techniky a pokouší se ty, kteří mu byli svěřeni do výchovy, formovat jako stroj vyrábějící plastikové nádoby, jež ochotně přijmou jakoukoli kapalinu dobových světonázorů, naráží na odpor a lhostejnost a ty mu signalizují, že je na scestí. Pravý vychovatel a učitel se tudíž učí neustále od svých žáků, učí se od nich, co a jak je má učit, nepřichází s hotovými schémata, na kterých by trval. Činí tak také proto, že musí své působení zasadit do jejich pole otevřené tazavosti, aby byl vůbec slyšen. Tak je třeba rozumět Heideggerovým slovům o tom, že učící od toho, kdo je učen, se liší především tím, že se dovede lépe učit, že při učení se učí především učitel. Učit se od učících se je těžší než od učitele a v tom je právě hlavní přednost učitelů před ostatními, ovšem učitelů, kteří se smyslu svého konání naučili od těch, které učí, a nikoli z knih o technikách výchovy a výuky. Tedy v umění učit se od druhých je pravá přednost vychovatele, resp. učitele, a nikoli v jejich větší sumě znalostí, či v nějaké pravdě, kterou vlastní a dovedou didaktickými triky nalít do hlav vychovávaných. A tak je pak také naděje, že vychovatelé pohybující se v blízkosti zdrojů původní lidskosti se naučí čelit všepohlcující moci bytnosti techniky, moci, která právě z výchovy chce udělat účinnou zbraň svých vnějších zájmů. Technickými prostředky a přístupy nelze otevřít člověka pro jeho svět, a proto je nám onen Patočkou uvedený pohyb přijetí,²¹ jmenovaný na prvním místě, nadějí, že ono nenásilné *ne* „vládě techniky“ může být vysloveno právě ve výchově a její pomocí upevněno v dějinném světě našeho spolupobývání.

Avšak někteří kritikové Heideggerovy *Gelassenheit* (např. Schwan²² a podobně i Patočka) poukazují na to, že proti *vůli k moci*, jež se „vtělila“ do bytnosti techniky a zformovala v instituce s totalitními tendencemi, které každé *ne* vůči „jejich pravdě“ potlačují, postoj „neangažovaného“ *ano-ne*, ona zdrženlivost, odstup a mírnost vůči tomu, co vládne, nic nezmůže. Změny světa tedy nelze docílit tím, že proti totalitě postavíme neutralitu. Jenomže *Gelassenheit* není „nástroj“ k proměně světa, v němž vládne technika, ve svět jiný, nýbrž je pouze

²¹ Viz pozn. 20.

²² A. Schwan, *Politische Philosophie im Denken Heideggers*, 1989, str. 164 n.

předpokladem této proměny. Pouze tam, kde jsme připraveni, tzn. otevření pro novou možnost, můžeme spatřit a za své přijmout toto *jiné*. Sám Patočka (na soukromém semináři v polovině sedmdesátých let) připomínal, že totalita, která se pokouší *vše odlišné* potlačit, není majitelkou celkové pravdy, na základě níž by byla s to vše prohlédnout, a není proto schopná čelit tomu, pro co nemá takřikajíc oči, co nevidí, protože to nezná. V této souvislosti citoval Diderotova slova použitá Hegelem ve *Fenomenologii ducha*; těmto slovům můžeme předřadit právě to, o čem je zde řeč: To, pro co nemá bytnost techniky se svým totálním nárokem zrak „se plíží... jako neviditelný a nezpozorovaný duch, brzy má důkladně ve své moci útroby a údy idolu, který si není ničeho vědom a „jednoho krásného rána strčí do milého přítele loktem a bumbác! idol leží na zemi.“

My zde však uvažujeme o možnostech a zdrojích onoho „nenásilného“ *ne* v rámci výchovy, a nikoli v oblasti politiky. Právě ve vychovávaných, podle našeho mínění, pak můžeme nalézat zdroj naší vlastní mírné přísnosti a přísné mírnosti²³ a čerpat „sílu“, která nám umožní odolávat všepohlcující moci techniky a tzn. také proměně výchovy v nástroj manipulace. *Elementární ne*, které slýcháme od jisté chvíle z úst dítěte, jež chce být samo sebou, se musíme naučit přijmout jako projev (jeho) lidskosti a vyjít mu vstříc. Musíme se sami jakožto vychovávající z tohoto *ne* naučit odolávat požadavkům manipulace, která chce proměnit ono *ne* v bezvýhradné *ano* a zlomit tak ve vychovávaném bytostné jádro jeho lidství. Dokážou-li se vychovávající od vychovávaných učit, dokážou-li porozumět jejich *ne* a proměnit je ve své vlastní *ne* vůči přemoci techniky, pak je naděje, že dokáží přetnout „začarovaný kruh“ onoho „Ge-stell“ a vychovávaným otevřít svět jiné možnosti, svět nezúžený na kalkulování. Nesmíme také zapomínat, že *Gestell* se nešíří pouze ani převážně jako „zlá vůle“, nýbrž často a možná převážně právě jako „dobrá vůle“, již jde o to pomoci sobě i druhým. Proto tak snadno může zavést a oklamat srdce člověka. Vychovatel je vystaven svodům své „dobroty“ vůči vychovávaným, a tak potom snadno přeslechne ono varující *ne* probouzejícího se lidství, které chápe pouze jako nedostatek a důkaz nutnosti „nevychovaného“ vychovat podle svých vlastních měřítek ve „vychovaného“.

Tam, kde naše *přijímající přízeň*,²⁴ kterou „vítáme“ příchodního do světa, nebude zároveň do světa *propouštějící přízni*, hrozí nebezpečí

²³ M. Heidegger, *Vom Wesen der Wahrheit*, 1943.

²⁴ Viz J. Patočka, cit. d.

generalizujícího se *ne* ze strany vychovávaného, a to pak znamená negování či porušení spolupobývání jako takového. Probuzená lidskost brání své vlastní „sebe“ před pokusy imputovat jí, byť s nejlepšími úmysly, cizí za její vlastní, se brání *manipulaci* zasahující její bytostné jádro. Do lidského spolupobývání nepatří nikdy výlučná *jednosměrnost* vztahů, a proto také nepatří ani do výchovy. Řečené vlastně vrhá nové světlo na dávný spor pedagogů týkající se afirmativní a neafirmativní výchovy.²⁵

Učit se žít

Málokdo asi pochybuje o tom, že hlavním a možná jediným úkolem výchovy je učit vychovávaného životu. Učit se žít znamená učit se být člověkem. A ti, kteří učí, musí vždy nějak vědět, kdo je člověk, a musí znát cestu jak druhého přivést k němu samému. Životu se ale nelze naučit jako násobilce nebo nějaké dovednosti jako např. plavání či jízdě na kole. Připomeňme si něco z antinomií, v nichž se podle Finka²⁶ ocitá už běžné myšlení, začne-li uvažovat o výchově: Má vůbec někdo právo svoje pojetí života vnucovat druhému? Dítě vychováváme přece pro budoucnost, kterou sami neznáme. Výchova chce pomoci vychovávaným, a přitom zároveň hrozí, že bude znásilněním neopakovatelné osobitosti vychovávaného, že bude vnucovat něco, o co nikdo nestojí, co nepotřebuje a co mu popřípadě přímo škodí (např. už tam, kde někomu vnucujeme způsob života, pro který není vůbec disponován, resp. tam, kde možnosti, jež v sobě vychovávaný pociťuje, svévolně potlačujeme tomu neodpovídající výchovou). Ukazuje se rovněž, že výchova se může stát přímo „sváděním duší“, nebezpečnou mocí v rukou „nepravých“ vychovatelů, démonickým násilím komolícím nakonec člověka v nástroj zkázy lidskosti (vzpomeňme na záměrné de-formování mladých v totalitních režimech). Neopakovatelná jedinečnost spjatá s individualitou člověka a závazné nároky společnosti na každého jednotlivce se také na první pohled jeví jako neřešitelné dilema uvnitř výchovy. Neméně vtíravá je otázka týkající se toho, co má či musí být u člověka výchovou formováno a co formovat by znamenalo deformovat nedotknutelné jádro lidství. K těmto dilematům patří také zmíněný spor mezi afirmativní a non-afirmativní výchovou. Afirmace, tvrzení a upevňování a v tomto duchu předávání a přebírání určitých

²⁵ D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, 1991, str. 108 n.

²⁶ E. Fink, *Natur, Freiheit, Welt*, 1992, str. 16.

„pozitiv“ jakožto nutný počátek výchovy, zdá se čímisi samozřejmým, od čeho je pak teprve možno vést cestu ke kritice, otázkám, k dalšímu zamýšlení. Kritici této afirmativní výchovy poukazují na to, že jde o upevňování, zvětšování chybných postojů a problémů, které se vydávají za řešení, a tak je vychovávaným předáván prelud neporušeného světa, jehož případná kritika se odkládá do dospělosti, avšak tato dospělost už je pak vždy zcela v zajetí přijatých, resp. vnucených schémat. Benner²⁷ také upozorňuje, že pouhá kritika a negace afirmativní výchovy může znamenat jen anticipaci jiné lepší „pozitivity“, za jejíž nastolení se bojuje, a nepředstavuje tudíž skutečnou neafirmativní výchovu. V pozadí myšlenky neafirmativní výchovy stojí požadavek vést vychovávaného k jeho vlastnímu sebeuskutečňování, tedy přesvědčení, že úkolem výchovy je důsledně přivedení vychovávaného k samostatnosti, k samostatnému myšlení a konání.

Je třeba vlastně nejprve uvážit, nakolik tato rozmanitě pociťovaná antinomičnost v rámci výchovy má svůj původ v určitých myslitel-ských „rozhodnutích“, která po dějinném přisvojení propadla do „myšlení doby“ a stala se samozřejmou duchovní výbavou, v jejímž milieu se odbývá kromě všeho ostatního také výchova. Je nasnadě, že novověké subjekt-objektové schéma tu sehrálo rozhodující úlohu. Domníváme se na základě toho, co bylo již předznačeno, že zdánlivě nepřekonatelná antinomičnost spojená s výchovou vezme za své, pokud vyjdeme z analýz pobytu a jeho dějinného spolupobývání ve světě.

V tom základním jde o vzájemné učení se životu. Životu se neučíme na něčem předem pevně daném, nejde o získání či v sobě odhalení nějaké naší podstaty ve smyslu metafyziky. Jak tedy rozumíme „propouštějící přízvi“, která nemá z povahy spolupobývání charakter výlučné jednosměrnosti, a to ani u prvního pohybu ve smyslu Patočkově? Bytnost pobytu není *ὑποκειμενον*, resp. *φύσις* tradiční metafyziky, která se snažila popsat člověka jako jsoučno v analogii s popisem jiných věcí vycházejícím z praktické zkušenosti. Hloubku problému tudíž nepostihuje např. dilema, které uvádí Bollnow, totiž zda máme člověka brát jako libovolně formovatelný materiál a vychovatele podle analogie s řemeslníkem, který plánovitě formuje žádaný výrobek (*formatio animae*), nebo zda se člověk rozvíjí podle vlastních zákonů k žádanému cíli (organický růst).²⁸

²⁷ D. Benner, cit. d., str. 115.

²⁸ O. Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, 1984.

Rovněž se také nelze dostat k nějakému všeobecnému pojmu výchovy, a odtud pak k úkolům výchovy dnes, pomocí eklektické kompilace disparátních postojů, jak to navrhuje Flitner.²⁹ Ten se domnívá, že co nejpůvodnější pojem výchovy získáme tím, že se pokusíme o sjednocení přístupu biologického se sociologickým (popř. ethnologickým či historickým), tradičně metafyzickým (miní tím pokantovskou filosofií) a konečně theologickým, resp. personalistickým.

Co se má vlastně učit vychovávající od vychovávaných? A jak to, že především se musí učit vychovávající od vychovávaného? Spolupobývání je vzájemné učení se tomu „být člověkem“, je to „spolu-porada“,³⁰ vzájemné na sobě ukazování toho, co obnáší být člověkem a vzájemné zaujímání určitého postoje v rámci tohoto *spolu*. V lidském bytí není nic hotového, není to žádná hotovost, ale spíše po-hotovost k uchopení toho, co se ukáže v „otevřeném okně“ bytí, kterým jsou původně a především ti, kteří jsou zde *spolu*. Jestliže vychovávající na jedné straně předávají vychovávaným celkové dějinné porozumění doby, tzn. jistým způsobem zformované přisvojení si toho, co době dalo bytí v zamyšlení myslitelů, pak vychovávaní, dosud nevázaní dějinnou podobou bytí a pravdy, ukazují na sobě tajemství otevřenosti a bohatství v srdci člověka jdoucí za každý dobový „úzus“, resp. za každou dějinnou rozhodnutost o povaze bytí a pravdy. Z předchozího pak lze, domnívám se, porozumět, proč zlomek (B 134)³¹ připisovaný Hérakleitovi říká, že výchova je vychovaným druhým sluncem, τὴν παιδείαν ἕτερον ἤλιον εἶναι τοῖς πεπαιδευμένοις.

Jedině toto *spolu*, k němuž patří vzájemnost, tj. nejednosměrnost ukazování, může být zdrojem výchovy, která nesejde na scestí, výchovy, která otvírá budoucnost pro vlastní rozhodnutí, a tedy i pro vlastní zodpovědnost vychovávaného, výchovy, která ani nenutí, ani nenechává na holičkách. Život člověka, jak nám ho na sobě předvádějí děti stejně tak jako starci, má rozměry, které většinou v každodenním obstarávání a ve své interesovanosti do věcí světa, do jejich získávání a zvládnání přehlízíme, resp. považujeme za „nepodstatné“ a přechodné, za projevy nezralosti či ubývání duševních a tělesných sil. Dokážeme-li na nich spatřit, že „nejen technikou živ je člověk“, pak naše *ne* z toho plynoucí a naše přitakání bohatství možností patřících k bytnosti lidského bytí pomůže, jak se domníváme, čelit všepřemáhající moci byt-

²⁹ W. Flitner, *Allgemeine Pädagogik*, 1980.

³⁰ R. Palouš, *K filosofii výchovy*, 1991.

³¹ H. Diels, cit. d., sv. 1, str. 181.

nosti techniky, která kromě všeho ostatního hrozí ovládnout i postupy a cíle výchovy.

Jistě by mnohý řekl, že je to vše otázka míry, totiž kolik ze sebe předat autoritativně a kolik nechat na dítěti, avšak takové „míry“, dodejme, která není nikde předem k dispozici. Taková „míra“ se rodí právě v dějinném spolupobývání vzájemného přitakávání a odmítání, předem nikdy určená – sama určuje. Proto jsme-li nepozorní k tomu, co *je nám přístupné jen* v dění našeho spolupobývání a není nikdy k dispozici jako nějaký „hotový“ fakt nabízející se pohledu nezúčastněného pozorovatele, snadno druhé i sebe přivedeme na scestí.

Zusammenfassung

Es wird im vorliegenden Artikel versucht, die Möglichkeiten nachzugehen, die die Erziehung (παιδεία) im Zeitalter der Übermacht der Technik hat. In der Verbindung mit Gedanken von M. Heidegger und E. Fink sucht der Artikel in der Erziehung selbst den Anstoß zur Möglichkeit „zugleich Ja und Nein zur technischen Welt sagen“ (M. Heidegger, *Gelassenheit*).

Summary

The paper considers the nature and possibilities of education (παιδεία) in the historic period when the man is endangered by the dominance of technology (des Wesens der Technik). In connections with the ideas of M. Heidegger and E. Fink, the stimuli for the chance „to say yes or no to technology“ are sought (see M. Heidegger, *Gelassenheit*).