

Stati

Schoenbeckova postpedagogika

Jiří Prokop

Tento článek volně navazuje na stať otištěnou pod názvem „Černá antipedagogika“ v Pedagogické orientaci č. 3/98 a ukazuje nám jiný rozměr antipedagogiky.

Věnujme se na začátku této stati chvíli Schoenebeckovi, který je ostatně uveden v názvu, i když tato stať nebude pouze o něm. Přesněji – podívejme se nejdříve na jeho učitelské působení, možná nám to vysvětlí jeho postoj k pedagogice. Podívejme se na jeho kritiku školního prostředí, kde je možná více přítomno „černé barvy“, která vyvěrá z jeho praktických zkušeností a která poněkud bledne z pohledu jeho další praxe.

Schoenebeckův pohled na školu

V pohledu antipedagogiky, podobně jako v názorech známého představitele amerického hnutí odškolnění společnosti Ivana Illicha – škola patří k institucím, které ničí právo člověka na svobodu učení se a svobodu myšlení (Illich, 1976). Škola je nejenom nástrojem plnění vlády svou represivně-selekční funkcí, ale i místem, kde je systematicky ničena lidská přirozenost. S dětmi se v ní nakládá hlavně jako s instinktivními „divochy“, které je potřeba utlumit, podřídit a trénovat.

Ve škole je všudypřítomné násilí a zotročování žáků, učitelů a rodičů dětí, které navštěvují školu skrytým učebním plánem („heimliche Lehrplan“), a to odměňováním, klasifikací, dominancí tradičních vzdělávacích vzorů.

To, že „černá“ pedagogika se zabydlela ve škole, v prostoru každodenního života žáků i učitelů, je do značné míry vinou těch druhých, což prokazuje v mnoha svých pracích Hubertus von Schoenebeck. Když byl učitelem hlavní školy v Everswinklu, rozhodl se zavést do školního života dva základní předpoklady antipedagogiky: mít úctu k žákovi ve shodě s právy lidí a partnerství v kontaktech učitel–žák. Zakončil učitelské studium a chtěl se přesvědčit, zda současná škola je humanistická a zda zaručuje rovnoprávné mezilidské vztahy. Jinými slovy, rozhodl se být učitelem-přítelem

žáků v rámci jím vedených hodin matematiky, biologie a fyziky. K práci přistoupil s velkým zápalem, zcela bez zábrán, a co je nejhlavnější – byl připraven učit se autentickému, bezprostřednímu a na empatii založenému spolužití se svými svěřenci.

Se svými žáky uzavřel smlouvu založenou na následujících zásadách:

- Beru Tě vážně. Zajímá mne, kdo jsi, jak myslíš a jak vnímáš svět. Chtěl bych Ti říci, že Tě akceptuji takového, jakým jsi, jakého sám sebe vidíš.
- Pokusím se podívat na svět Tvýma očima. Je mi 27 let a je těžké svět vidět stejně, jak ho prožíváš Ty. Ale chci být s Tebou v kontaktu, připraven Ti pomoci, a pokusím se podívat na mnoho věcí z Tvého pohledu. V tom Tě prosím o pomoc.
- Chtěl bych, aby mezi námi vznikly pozitivní vztahy. Z vlastních zkušeností vím, jak důležité je to také pro Tebe. Nechtěl bych to ignorovat. Víím, že to bude mít i určitý vliv na mne, protože se musím pokusit být osobou Tebou akceptovanou nebo akceptovatelnou, zda vůbec mám nárok to prožít. Doufám, že nezneužiješ moji víru a já se pokusím uchopit Tvoji otevřenost a věrohodnost.
- Chtěl bych Ti předat určené vědění. Tak, jako i ostatní učitelé v této škole, jsem k tomu zavázaný. Věřím, že Ti škola pomůže ve vlastním životě. Pokusím se udělat všechno, aby vyučování pro Tebe nebylo pouze bezohledným nátlakem.
- Prosím Tě, abys mne vyslechl. Počítám s tím, že i Ty se se mnou sblížíš, že jsi připraven přijmout mé hodnoty. Považuji to za zásadní problém pro naše vzájemné vztahy. Pokud nejsi připraven, abys mi dovolil se k Tobě přiblížit, tak z toho nic nebude (Schoenebeck, 1980, s. 9).

Čtyři měsíce si vedl deník a registroval v něm podnikané kroky, aby byl učitelem, který je přátelský k dětem a partnerem v pravém slova smyslu. Na konci školního roku provedl mezi žáky sondu jejich názorů na téma spolupráce s nimi. Ukázalo se, že Schoenebeck byl pro své žáky opravdovým přítelem (94 % respondentů), nebyl k nim příliš tvrdý (97 %), nebyl příliš uzavřený (81 %), zajímal se o jejich problémy (88 %), měl pro žáky mnoho času (69 %), nezlobil se na ně příliš často (75 %). To, že žáci mu mohli tykat, akceptovalo 86 %, být samými za sebe zodpovědnými, za své vzdělání, akceptovalo 78 % mezi jeho 250 žáky (Schoenebeck, 1980, s. 214–217).

Bohužel, velmi brzo se ukázalo, že závist jiných učitelů nad jeho postavením, vysokou úroveň akceptace a úctou, jakou měl Schoenebeck mezi svými i jejich žáky, a zároveň strach a pocit ohrožení před nutností změny u sebe ve svém rutinním pedagogickém jednání, měla vliv na převedení Schoenebecka na jinou školu a do jiného místa. I to doprovázelo jeho snažení

i porážky. „Znamenalo to, že jsem neměl chuť jako mladý člověk křičet na žáky, utlačovat je a pokořovat, jak to dělali jiní učitelé pro ‚dobro dítěte‘, ale chtěl jsem ctít jejich důstojnost a respektovat jejich občanská práva. A to pro mne znamenalo další reakce i mé odvolání ze školy.“ (Schoenbeck, 1990, s. 12) Tímto způsobem ukázal, co to znamená být upřímný a otevřený k opravdovým zájmům žáka, ke snaze o autentickou výchovu, zbavenou strachu a stresů. Přesvědčil se, že v tradiční škole, kde panuje třídně hodinový systém se zabudovanými mechanismy selekce, zastrahování a ponižování žáků dospělými, tj. pedagogy, kde se masově porušují lidská práva, ničí vztahy přátelství a pocity ceny vlastního rozvoje – není pro něho místo. Učitel může školu dobrovolně opustit, ale děti? Ne! Ony musí čekat a pokorně snášet pokořování.

Ve svém deníku (11. července) zaregistroval mnoho myšlenek, asociací, které v něm vyvolaly tyto školní události. Jeho reflexe se dotýkají **tří oblastí školního života**:

I. Děti

Prožívám jejich otevřenost, přátelství, samostatnost, individualitu. Pouze jedno dítě (z třídy 7. G) vyjádřilo vůči mě svůj nesouhlas. Jejich vzájemnou solidaritu pociťuji především tehdy, když se chtějí postavit vůči dospělým a také vůči mě. Prožívám mnoho pěkného, i když na mě působí různě a esteticky. Cítím jejich strach vůči dospělým, vůči instituci. *Pouze několik z nich nemá strach*. Prožívám také to, že mají pro mé problémy příliš málo porozumění („my jsme žáci a ty jsi přece učitel“). Informují mne o svých věcech natolik, nakolik mi věří. Neříkají mi sice všechno, ale i tak více než jiným učitelům.

II. Kolegové-učitelé

Vidím je jako osoby poslušné, které se nezajímají o to, co znamená dehumanizace školy. Identifikují se s vymezenou rolí, která je umísťuje „na druhou stranu“. Jsou celkově někde jinde než děti. Tady jsou učitelé – a tam jsou žáci. V době přestávek sedí ve sborovně, a když jdu o přestávkě k dětem, tak říkají, že „ztrácím svůj volný čas“. Vidím také to, že žáci „jim hrají na nervy“. Jsou šťastni, když děti nejsou ve škole, a byli by ještě více spokojeni, kdyby ve škole bylo méně žáků. Zmocňuje se jich vztek, když žáci v době přestávek chodí do sborovny nebo do jejich pracovního zázemí. Na dveře sborovny si dokonce pověsili tabulku, která zakazuje překročit žákům tento práh. V této škole jsem vlastně ze strany kolegů nikdy neupozoroval

pravou srdečnost vůči žákům, pouze neustálé „odsekávání“ typu: „Co tady ještě chceš?“

Mnohokrát jsem viděl lež, faleš a přetvářku, kterou tak lehce prozrazují jejich tváře. Je na nich vidět, že děti jsou pro ně závažím, ale druhým tvrdí, jak je to pěkné s nimi pracovat. Cítím, že trpí, trápí se ve škole a musí lhát, aby v ní vydrželi. Z jejich strany jsem cítil pokus mne izolovat a diskriminovat, a to pouze proto, že jsem se angažoval a snažil se vytvářet příznivé podmínky pro výchovu žáků. Učitelé nechtějí hledat a tvořit žádná alternativní řešení. V jejich postojích pozoruji autokratismus a diktátorství, a nikoliv přátelství a partnerství.

Přesto mezi učiteli vidím ohromný potenciál. Ze soukromých rozhovorů s nimi vím, že ve škole dělají pouze to, co musí dělat, aby neztratili pracovní místo. Zlom musí teprve nastat, pokud se sami osvobodí od školních tlaků. Někteří o tom vědí, a to je velkou nadějí.

III. Škola jako instituce

Je jako ztvrdlý nezničitelný beton. Osvobození v ní uvězněných dospělých a dětí může přijít pouze zvenčí: z osvobozujícího politického hnutí, z angažování se v nových vzájemných vztazích mezi učiteli a žáky, které budou vycházet z lidských práv.

V čem vidím dehumanizaci školy? Takovou dehumanizační atomovou bombou je: „školní nátlak, vynucování klidu a ticha, závazná přítomnost, nátlak odměňování a známkování, práce jako trest, poznámky v žákovských knížkách, počet žáků ve třídě neumožňující vzájemnou pomoc a navazování přátelství, 45minutové trvání vyučovací hodiny, školní režim, tj. délka přestávek, počet vyučovacích hodin, právo pobytu na určeném patře, prodlužování školního násilí na odpoledne a večer ve formě domácích úkolů – nedostatek alternativ a žádná naděje na jejich objevení se ve škole.“ (Schoenebeck, 1990, s. 196–202)

Antipedagogika a humanistická psychologie

Na tomto místě si můžeme připomenout, že mnozí antipedagogové navazují na jedné straně na tradici osvobozenecských hnutí z přelomu 18. a 19. století, ztělesňujících především ideály francouzské revoluce (volnost, rovnost, bratrství), na druhé straně však navrhují odvrátit se od romantického pojmání člověka této doby. V námi sledované oblasti dochází k udržení romantické tradice navázáním na práce humanistické psychologie. Idealizující proud antipedagogiky představují již zmíněný Hubertus von Schoenebeck, dále pak především Carl Rogers, Frederic Leboyer a Wolfgang Hinte.

O spojení antipedagogiky s humanistickou psychologií je možno hovořit, jen pokud vezmeme v úvahu práce jejího idealizujícího proudu. Proto se také na tomto místě nezaměříme na kritiku tradiční, direktivní výchovy, protože nevyplývá ze zkušeností společných pro antipedagogiku a humanistickou psychologii. Jejím úspěchem je zahájení výzkumů a činností v oblasti nedirektivní výchovy a terapie v pedagogickém prostředí, díky kterým mají Rogerovy a Maslowovy koncepte místo v pedagogických vědách. Tento nový výchovný proud – podobně jako humanistická psychologie, ale také sociologie, přírodní a exaktní vědy – ustupuje od víry v scientismus a pedagogický pozitivismus, od objektivistického modelu pěstování vědy. Není jediným, který se v současnosti hlásí k humanistické a holistické koncepci vědy jako vědy relativní a podléhající nepřetržitým změnám. Také kvantová mechanika, rozcházející se s deterministickým formulováním světa, uvádí do věd nevyhnutelnou nahodilost a nepředvídatelnost zkoumaných jevů.

Navazujíc na výše uvedené paradigma, antipedagogika předpokládá, že nelze dokázat, která z fungujících teorií výchovy nebo socializace je pravdivá a která ne. Jsou pouze nedokazatelnými hypotézami, spekulacemi, týkajícími se zkoumané reality. Poznání příčinných procesů pouze přehlíží události v jejich objektivizaci a z pozice pochopitelné nutnosti. Tento postoj však není schopen odlišit projevy svobody každého člověka nezávisle na tom, kolikrát se výsledky nějakého experimentu budou shodovat s danou teorií. Není totiž možné mít jistotu, že ji následující výzkumy nepopřou.

Ne z vlastní vůle pedagogika někde „souhlasí“ s výše uvedeným přelomem. Dosud k tomu dochází hlavně v zemích Západní Evropy a v USA. Podobně jako práce Carla Rogerse nebo Abrahama Maslowa, tak i knihy antipedagogů se setkaly u svých čtenářů se silným odporem a nedostatkem porozumění. Oba proudy mají společné zkušenosti v oblasti zápasů s tvrdší a agresivnějšími svými protivníky, kteří, notabene, pocházejí z pedagogických věd. To potvrzují Maslowova a Schoenebeckova slova:

„Musím říci několik slov na téma choulostivého faktu, že ta skutečná revoluce (nový obraz člověka, společnosti, přírody, vědy, základních hodnot, filozofie atd.) je ještě téměř zcela opomíjená značnou částí intelektuálů, zejména těch, na kterých závisí tok informací ke vzdělaným lidem a mládeži (z tohoto důvodu jsem ji nazval Nepostřehnutou revolucí).

Mnoho představitelů tohoto prostředí hájí stanovisko, které je charakterizováno hlubokou nedůvěrou a cynismem, projevujícím se někdy jako ironická jízlivost a krutost. V praxi tito představitelé popírají možnost zdokonalení lidského a společenského charakteru a odhalit vnitřní lidské hodnoty nebo vůbec milosti života.“ (Maslow, 1990, s. 10)

A také slova Schoenebeckova: „... jsou lidé, kteří již během výkladu po-

važují antipedagogiku za tak absurdní, že ani nekladou otázky (kterým je všechno jasné, kteří ale z antipedagogiky nic nepochopili), ... jsou lidé už od samého počátku předpojatí vůči antipedagogice, a pokud kladou otázky, tak jen proto, aby zesměšnili nebo nějakým způsobem zdiskreditovali antipedagogiku.“ (Schoenebeck, 1985, s. 187)

Antipedagogika je – ve shodě s humanistickou psychologií – pro konfrontaci vědomostí o člověku a hloubce jeho charakteru, při respektování preverbálních a subverbálních, mytických, archaických, symbolických, poetických a estetických aspektů jeho charakteru. Její model poznávání reality a transcendence lidské existence ve skutečnosti nepodceňuje experimentální vědu, ale dává přednost vědě taoistické. Podle Abrahama Maslowa onen jednoduchý model taoistické objektivnosti sahá svým původem k fenomenologii nezištné lásky a údivu vůči existenci druhých (láska typu B) (Maslow, 1990, s. 28).

Otevírajíce se vůči pravdě a ne politice – jak to dělá pedagogika – rezignací na postulátní nadšení a normativní předpoklady – antipedagogové hledají jiné metody poznání člověka a zacházení s ním. To potvrzují Schoenebeckovy práce, jejichž filozofickým základem se stala známá zásada nevměšování. Znamená to, že je třeba ustoupit od soustředění se na metodu zkoumání jevu nebo procesu, který nás zajímá, ve prospěch soustředění se na zakoušení teprve odkrývaného problému, díky trpělivému vyčkávání, ne na činnost a pozorování, ale zaposlouchávání se.

Při poznávání dětí a jejich možnosti sebeurčení se Schoenebeck rozhodl vstoupit s nimi do interakce bez jakýchkoli gnozeologických předpokladů, díky duševnímu zvratu v dovednosti koncentrovat se na druhé (umění naslouchat), v učení se a poznávání vlastních pocitů a prožitků („kdo jsem, o čem mě informuje tady a teď můj organismus“). Každé setkání s dětmi se stávalo zároveň dialogem se sebou samým, ve kterém bádající byl sám „instrumentem“, účastníčím se pociťování dětského světa. Tento badatel přijal od Maslowa způsob vnímání vědy, typický pro humanistickou psychologii: „Vědec, který má v sobě také něco z básníka, filozofa, a dokonce i snílka, je téměř jistě cennější, než kolegové s vyššími zájmy.“ (Maslow, 1990, s. 42)

Na tomto místě si můžeme povšimnout, že i Alice Millerová – jedna z nejvýznamnějších tvůrkyň antipedagogiky – odstoupila od své mnohaleté práce v Mezinárodním svazu psychoanalytiků v roce 1973 na protest proti neschopnosti psychologů vystoupit vůči jevu brutalizace života dětí ze strany dospělých. Jako prostředek boje s násilím a útlakem zvolila spisovatelskou činnost a malbu.

Výše uvedeným antipedagogům se připisuje restaurování pedocentrismu, ale s tím nemusíme souhlasit, protože své výzkumy a pojednání adresují pře-

devším dospělým, a rovněž pedagogům. Sami učitelé totiž jsou ještě nějakým způsobem dětmi, stále ještě se vyvíjejí a nestali se hotovými osobnostmi.

„Nový druh interakce – přátelství s dětmi – je záležitostí dospělých. Nejde zde v první řadě o děti, ale o dospělé. Ti se stanou novým způsobem chápání sebe samých – pro své děti sourozenci – a s touto novou rolí přistoupí k dětem. Nemají se měnit kvůli dětem, ale kvůli sobě. Dospělí by neměli vstupovat do interakcí se sebou samými a s jinými jinak, než v plně uctě k sobě, k rovnoprávnosti a k přátelství.“ (Schoenebeck, 1984, s. 17)

Zdroj agrese svých protivníků vidí oba proudy antipedagogiky ve skutečnosti, že jejich nový přístup k poznávání člověka a vstupování do interakce s ním zbavuje pedagogy dosavadní moci a nadvlády. I když pedagogika kvůli různým adresátům svého vědění podlehla atomizaci na řadu subdisciplín (např. pedagogika předškolního věku, školního věku, dospělosti, stáří), antipedagogika neusiluje o podobné rozdělení. Východiskem pro charakteristiku nových forem mezilidských a mezigeneračních vztahů – označovaných antipedagogikou *Beziehung statt Erziehung* (vzájemná interakce místo výchova) – se stal všeobecně filozofický obraz člověka jako lidské bytosti, mající již od narození specifickou schopnost ve vztahu k sobě samému, jako je sebevlastnictví a sebeurčení. Proto neexistuje potřeba vytvářet samostatnou vědu pro výchovné cíle dospělých, neboli tzv. pedagogiku antipedagogiky.

Nedirektivní pedagogika

Stejně jako není pravdivé tvrzení, že rovněž humanistická psychologie je novou koncepcí výchovy člověka, tak ani antipedagogika není další verzí humanističtější pedagogiky. Kdyby tomu tak bylo, museli bychom nesouhlasit s jejich základními antroposofickými tezemi, poukazujícími na člověka jako na bytost od přírody dobrou, schopnou individuálního, neopakovatelného vývoje, sebeurčení a odpovědnosti za sebe. Vidíme, že „jejich“ myšlenka nevíchy má vztah k dvěma oblastem výchovy: **k oblasti školní**, jejíž legitimizací je *nedirektivní pedagogika* (pro antipedagogiku je učení se přirozeným procesem, které provází celý lidský život, takže ho nelze vztahovat pouze k jeho zinstitutionalizované formě, např. škole), a **k oblasti výchovné**, jejíž alternativu vytváří *postpedagogika* (týká se tradičně pojímaných výchovných situací, pedagogických interakcí v rodině, v mimorodinném a mimoškolním prostředí atd.).

Nedirektivní pedagogika je částečně známa pod názvem „neusměřovaná / neřízená výchova“. Autoři se odvolávají na Carla Rogerse jako iniciátora tohoto postoje, i když hledají kořeny i v pedagogice M. Montessoriové, C. Freineta a Decrolyho. V podstatě navrhují upustit od pedagogiky

didaktické a donucovací, aby proces učení se dětí a dospělých byl založen na vzájemné nezávislosti a málu vedení, což by nemělo znamenat nedostatek vzájemného kontaktu. Jejich odvolávání se na negativní pojetí, jakým je usměrňovaná výchova, má za cíl zdůraznit nesouhlas s tradičními výchovnými koncepcemi. Tento negativismus se má projevit: v rezignaci na ovlivňování dítěte osobními vzory a autoritami k napodobování nebo identifikaci ve prospěch samostatného odhalování a asimilování hodnot dítětem; v ustoupení od cílů a výchovných programů stanovených shora ve prospěch bezpodmínečného přijetí dítěte takového, jaké je; v ustoupení od represí a mechanismů utváření chování ve prospěch sebeurčení, sebekontroly a sebehodnocení individuálního chování každého jednotlivce.

Postoj neusměrňovat jedince se projevuje kladným způsobem v takových jeho vlastnostech jako: autentičnost, spontánnost, otevřenost, empatie, pozornost a připravenost k odezvě. K takto chápané pedagogice, která místo výchovy nabízí neusměrňování, se nechce přiznat žádná z antipedagogických alternativ. Antipedagogům nejde v tomto případě o jednoduché, téměř zrcadlové obrácení podstaty výchovy. Antipedagogové se staví jednoznačně za nevychovávání, což způsobuje, že se zdůrazňuje jiný typ angažování se osob ve vzájemných interakcích.

Nejde tu jen o rezignaci na proces usměrňování nebo řízení lidského chování, ale ustoupení od vnímání těchto vztahů v kategoriích stanovených cílů vzdělávání, předpisů sociálních rolí, norem, hodnot a ideálů. Představitelem této verze nedirektivní pedagogiky, která je analogická s rogersovskou nedirektivní terapií a také s Braunmühlovým pojetím antipedagogiky, je Wolfgang Hinte. Ve své knize „Nedirektivní pedagogika. Úvod do předpokladů a praxe sebeurčení při učení se“ (Hinte, 1980) konstatuje autor následující:

„Aby nedošlo k nedorozuměním, pokud jde o pochopení koncepce ‚nedirektivní pedagogiky‘: tato pedagogika neznamená, že se pedagog nepouští do žádných činností, že se neangažuje, že neprojevuje svůj zájem nebo potlačuje své potřeby. ‚Nedirektivní‘ znamená stálou péči o to, ponechat učícímu se partnerovi odpovědnost a (pokud možno) svobodu při rozhodování o tom jak, kdy, s kým, co a za pomoci jakých prostředků se chce naučit. To nebrání tomu, aby se pedagog v tom sám výrazně neangažoval: ale je to chápáno jako nabídka návrhu, která je vyložena otevřeně a v každém okamžiku může být odvolána nebo odmítnuta.“ (Hinte, 1980, s. 91)

Takto chápaná antipedagogika má umožnit každému jedinci probudit jeho skryté, obrovské vývojové potenciály v rámci svobody učení se. V centru jejího zájmu není pedagog se stanovenými cíli výuky a normami vzdělávání, ale učící se subjekt se svými potřebami a obavami. V základě přijatého způsobu chápání vývoje osoby (dítěte) tkví předpoklad – důsledně přijatý

od humanistické psychologie – že dítě osobností „není“, ale osobností „se stává“. Z toho vyplývá přijetí otevřeného modelu osobnosti, který nedovoluje normativní upřesnění – kam, kdy a jakým způsobem je ji možno vyvíjet. Antipedagogika se zde odvolává na uznání osoby zcela odpovědné za sebe a akceptování ji takové, jakou je. Na tomto základě se pak má vstupovat do interakce s ní a odstraňovat bariéry nepřející učení. Odmítá přitom spolu s Rogersem kategorii učení z následujících důvodů: všechno, co je možné někoho naučit, je relativně bezvýznamné a má malý nebo žádný vliv na jeho chování, vliv na chování mají ty jednotlivé obsahy učení, které byly samostatně objevené a osvojené. Takto objevené obsahy učení se nemohou být bezprostředně předávány jiným osobám, a proto nemusí být prostředníkem učitel. Když se lidé chtějí něčemu naučit, tak vstupují do vzájemných interakcí (Hinte, 1980, s. 97).

Nedirektivní pedagogika v oblasti školního vzdělávání znamená současně eliminaci vertikálnosti postojů mezi dospělými a dětmi ve prospěch autentického partnerství a dialogu osvobozeného od nadvlády („herrschaftsfreier Dialog“), neboť vertikální postoje jsou jako další instrument k realizaci žádoucích cílů nebo obsahů učení se. Máme zde co do činění s paradoxní teorií vlivu, protože nikdo se jich přece nezříká při kontaktech s jinými lidmi. Místo toho se ukazuje, že dospělí by měli udržovat odstup od dítěte v takové vzdálenosti, která by neútočila na jeho subjektivnost a plánovitě ho neovlivňovala.

Postpedagogika

Měli bychom k dětem přistupovat tak, abychom nebyli ani invazní, abychom na ně nenaléhali, nenutili je, ale abychom byli přítomni v takové vzdálenosti, z jaké je možné akceptovat dítě takovým, jakým je „tady a teď“. Může se stát, že ono samo začne hledat nebo nalézat v sobě nebo mimo sebe něco, co bychom si přáli a co bychom mu chtěli předat ze své strany. Tento postoj vůči němu vyžaduje specifický prostor a čas. Je to *prostřední cesta mezi násilím a úplnou rezignací*. Je to konec výchovy a zároveň začátek druhého proudu antipedagogiky v oblasti výchovy, definované jako „postpedagogika“.

Tato specifická definice zdůrazňující konec pedagogiky a výchovy není výrazem jejich všeobecné redukce, ale všeho toho, co musí přijít po nich, co by se mělo spojovat s překonáním bariéry pedagogického myšlení, chápání a konání. Nevíme, jestli je tento termín výstižný, když po předponě *post-* následuje pedagogie tak „nenáviděné“ slovo „pedagogika“. Stejně je to s termínem „antipedagogika“, který sugeruje jakousi „pedagogiku proti pedagogice“, jenže možná trochu jinou, více humanistickou, méně direktivní.

Termín „postpedagogika“ vyvolává asociaci se vznikem nějaké jiné „pedagogiky po pedagogice“. Jak však vyplývá z prací Schoenebecka, není to dilema sémantické, ale ontologicko–antropologické. Jeho tvůrce neuspokojuje fakt, že hlavní oponenti antipedagogiky se soustřeďují při útoku na ni na název a nevcitřují se do podstaty změny mentality, postoje člověka vůči sobě a vůči druhým. Postpedagogikou Schoenbeck (1991, s. 1–2) chápe „takovou formu kultury, ve které se proti dosavadním post- a konfigurativním vzorům staví praxe a životní filozofie osvobozená od výchovy“. Může to tvrdit i ve shodě s filozofy–postmodernisty, kteří o vědě prohlašují, že se nachází ve stavu anarchie, když např. Paul Feyerabend si myslí, že jediný metodologický princip, který nebrzdí pokrok vědy, zní „anything goes“, volně: každá metoda je dobrá (Průcha, 1997, s. 36). Je to jedna z možných existenciálních forem zacházení lidí se sebou (bez ohledu na jejich věk) v klimatu rovnosti, volnosti a lásky. Autor nezpochybňuje myšlenku výchovy s úmyslem zdokonalení její úspěšnosti nebo jejího obohacení o nové hodnoty a ideály.

Postpedagogika ustupuje od hledání odpovědi na otázku „zda a proč vychovávat“, což je charakteristické pro všechny dosavadní proudy a směry pedagogiky, ale zamýšlí se nad možností nevychovávat, jako ekvivalentu výše uvedené kategorie myšlení a konání. Východiskem se pro ni stává otázka – jaký jiný způsob zacházení s druhým člověkem dovoluje osvobození se od jednostranné nebo vzájemné nutnosti výchovy? Jaká forma mezilidských vztahů dovoluje plné respektování lidské suverenity, subjektivnosti práv, a tím i lidské důstojnosti?

Podle Schoenebecka je třeba rezignovat na instrumentalizaci lidského bytí podřazením jeho vývoje a sebepochopení nadindividuálním zájmům (ideji, státu, společnosti atd.), a tím zbavování ho sebeurčení a pocitu odpovědnosti za vlastní skutky a postoje. Podle takto chápané postpedagogiky, tolik posilované její radikálně emancipační alternativou, je dítě nositelem a učitelem svobody, zná její hodnotu od chvíle, kdy přišlo na svět. Je jen třeba umět odhalit tuto osobní, suverénní strukturu bytí již při jeho narození a umožnit mu „být sebou“, být subjektem rozhodujícím o sobě jak ve sféře individuálního, tak společenského života. Ostatně v tomto bodě se poněkud rozcházejí názory antipedagogů a některých humanistických psychologů, například Maslowa (1990, s. 20–22), který tvrdí, že dítě je lidskou bytostí jen potenciálně, a seberealizace se týká jen dospělých osob. Přiznává sice lidské bytosti neredukovatelnou důstojnost, když ji uznává jako nezávislou bytost a autonomní individuum, ale současně dodává, že pouze dospělá osoba, schopná seberealizace může respektovat dítě jako partnera a akceptovat jeho individualitu. Na rozdíl od Carla Rogerse a Hubertuse von Schoenebecka doporučuje výchovu dětí a sebevýchovu dospělých:

„Přece však může být výchova i zde nápomocná. Ale musí to být jiný druh výchovy, takové, která zaručuje spontánnost a živelnost, přirozenost, schopnost nekritického a pasivního chování v taoistickém stylu, chování snažícího se neusilovat. Za tím účelem je třeba „učit se“ schopnosti skončit se zákazy, sebevědomím, vůlí, kontrolou, akulturací a autoritou.“ (Maslow, 1990, s. 193)

Odtud vznikla nutnost změny důrazu při interpretaci „lidského faktu“, vzniku člověka jako druhu a jako jednotlivce. Proti všeobecně platné vědecké vizi evoluce člověka, podle které je produktem přírodní a společenské evoluce (v tom i výchovy) antipedagogika pohlíží na člověka jako na samostatně existující skutečný, substanciální, sebevědomý, svobodný život, a také osobní život. Stát je „souborem“ občanů, tvořících síť mezilidských vztahů, které usnadňují nebo ztěžují život každého jednotlivce. Přesvědčení, udržované pomocí pedagogických teorií a vlivů, že k lidství vede obtížná a dlouhá cesta od anomie přes heteronomii k autonomii, je snad z uvedeného hlediska oprávněné, ale nepřilíš šťastné.

Existenciální hodnota každé osoby, zejména také dítěte (z titulu nedostatku právní způsobilosti na sebeobranu) nemůže být degradována s ohledem na řadu vlastností člověka, které jsou utilitárními hodnotami, a nemůže se měnit v průběhu života člověka od nízkého stavu (kdy se hlásá, že dítě ještě není zcela člověkem), k vyššímu stavu (kdy se tvrdí, že jakmile dítě dospěje, bude užívat náležejících mu práv). Proti takovému pohledu na přechod člověka od objektivizace k subjektivizaci se staví představitelé soudobé historiozofie, kteří zkoumají růst individuální subjektivnosti ve světě. Domnívají se, že svoboda člověka se stává nutností už v okamžiku jeho narození, že je něčím, co vystupuje zevnitř, z vlastního vývoje a jeho uvědomování si sebe sama.

Také současná vývojová psychologie opouští biologický model vývoje člověka ve prospěch takzvaného „slabého“ modelu, chápajícího vývoj člověka pluralisticky jako vývoj, který má různé mechanismy, různý průběh, a není determinován nutností směřování ke shora stanovenému konečnému stavu.

Výchova dítěte s ohledem na přijetí charakterizovaných vývojových standardů a vzorů osobního růstu je antipedagogy vnímána jako akt násilí, který navzdory záměrům zabraňovat zlu nebo ho eliminovat, zintenzivňuje faktory, které toto zlo plodí. Navzdory výstrahám některých psychologů akceptuje výsledky vědeckých výzkumů dětí jako definitivní a vychází při vzdělávání nebo při výchově shodně s patriarchální mentalitou ze zásady: „Já vím lépe než ty, co je pro tebe dobré.“ Romantická tradice promlouvá z textů těch antipedagogů, kteří kritizují to, že se pedagogové nedostatečně ohlížejí

na ontologickou realitu a psychofyzickou složitost vývoje každého jednotlivce.

Antipedagogika, která navazuje na teorii a praxi humanistické psychologie, v nás probouzí odpovědi na radikálně postavené otázky. Sama je ještě pořád příliš mladým proudem humanistických výzkumů, aby výpovědi učiněné v jeho rámci bylo možno považovat za zcela uspokojující. Přes optimistické antropologické předpoklady je v nich více nejistoty, strachu a obav. K proniknutí do její podstaty je možná zapotřebí určité důvěry a spojení racionality a intuice. Jak tvrdí Maslow (1990, s. 35): „To, co není racionální, není nutně iracionální nebo antiracionální, ale nejčastěji je proracionální.“

Příspěvek k desátému výročí Všeobecné deklarace lidských práv

Na tomto místě uvedeme ještě německý model boje za práva dítěte. Nejenom z toho důvodu, že v tomto roce slavíme přijetí Všeobecné deklarace lidských práv, ale především proto, že hnutí práv dítěte je velmi silně spjato s osobou H. von Schoenebecka a je nedílnou součástí německých antipedagogických či postpedagogických snah.

Schoenebeck – tvůrce první německé organizace hnutí za práva dítěte pod názvem **Přátelství s dětmi** (Freundschaft mit Kindern) – šel značně dál než Američané v oblasti rozšíření práv dětí a mládeže. Společně s dětmi vypracoval **Německý dětský manifest**, který byl oficiálně zveřejněn 3. května 1980 na Náměstí míru v Münsteru. Již v preambuli tohoto dokumentu se potvrzuje, že každý člověk od narození disponuje možností sebeurčení. Přiznání tohoto práva mladým lidem je historickou odpovědností a závazkem dospělých. Každý člověk, bez ohledu na možnosti svého věku, musí získat záruku užívat právo, privilegia a odpovědnosti dospělých osob bez omezení. Právo na sebeurčení a právo na rovnoprávnost jsou práva absolutní.

Manifest dětí zůstal rozdělený do **tří právních kategorií**: obecné právo, sociální právo a individuální právo.

Mezi **obecnými právy** jsou zmiňovány:

Právo na rovnost – všeobecně děti mohou dělat všechno, co mohou dělat dospělí v rámci platného práva. Děti nemají méně práv než dospělí.

Právo na svobodný rozvoj – děti mohou svobodně rozvíjet svoji osobnost, pokud to nespěčuje proti autonomnímu rozvoji osob jiných.

Právo na právní odpovědnost za svůj život a činy.

Právo na právní ochranu – děti mohou samy před soudem obvinít jiné osoby a využívat soudní ochrany.

K právům sociálním zahrnuli tvůrci Manifestu:

Právo na právní regulaci vlastní společenské aktivity – děti se mohou neomezeně účastnit společenského života, pokud to nesměruje proti platnému právnímu stavu daného státu. Například – mohou uzavírat smlouvy, mít vlastní majetek, otevírat své obchody, zakládat strany a společnosti.

Právo na možnost účastnit se veřejného života – děti mají právo plnit funkce ve státní správě.

Právo účastnit se voleb – děti mají činné i pasivní volební právo.

Právo na svobodné vyjadřování vlastních názorů – děti mohou používat prostředky masové komunikace (tisk, rádio a televize).

Právo na obdržení odměny za práci.

Právo na výběr životního partnera – výběr kolegů, přátel, manžela až po možnost zřeknout se vlastních rodičů.

Právo na podporu ze strany dospělých v ovlivňování vlastního života.

Právo minimálního vlivu na život ve společnosti.

K individuálním právům patří:

Právo na uspokojivé narození dítěte – právo na narození bez násilí.

Právo na neporušitelnou tělesnost.

Právo na svobodné přijímání potravy, možnost jíst totéž, co dospělí nebo odmítnout jídlo nebo dobu jídla.

Právo na vlastní jméno – děti si mohou dát jméno, jaké jim odpovídá a ne jejich rodičům nebo poručíkům.

Právo na soukromý život – týká se také spoluzití v rodině.

Právo na sexualitu – děti si mohou sami určovat svoji sexualitu a zakoušet její následky.

Právo na sebeurčení o vlastní výchově – děti si samy rozhodují, co a v jakém rozsahu využijí ze školních povinností, ze státní osvětové nabídky. Nemůže být školní donucení. Stát musí být zavázán k vytváření různých vzdělávacích forem.

Právo na náboženskou svobodu – děti mohou samy rozhodovat o příslušnosti k vymezenému náboženství.

Právo na svobodu – děti si samy mohou určit místo svého pobytu, stěhovat se. Nepodléhají policejní hodině svých vychovatelů a poručníků.

Právo na informace v rozsahu všech je zajímavých faktů a událostí. (Schoenebeck 1981, s. 12–14)

V německém jazyce zdomácněl termín Menschenkind (neologismus) označující, že dítě je člověkem. Antipedagogika se staví proti pedagogizaci práv dítěte spočívající v tom, že jim náleží práva pouze ve sféře teleologické. Právě pedagogové vycházejí z obecných předpokladů, když říkají: „Děti musí být vychovávány a přiměřeně k tomu musíme vytvořit právo.“ Antipedagogové usilují o odpedagogizování takového přístupu k dětem a takového způ-

sobu myšlení o jejich právech a jejich uskutečnění v praxi. Podle nich budou muset být vztahy mezi dospělými a dětmi regulovány následujícím předpokladem: „Děti mají stejná práva jako dospělí. Jenom je třeba uvažovat nad tím, jak by měla být realizována.“ (Braunmühl, Kupffer a Ostermeyer, 1976, s. 114)

Výpovědi představitelů hnutí práv dítěte nesměřují na jejich realizační kompetence, ale na kompetence rozhodovací a poznávací. Jestliže zjišťují, že děti mohou už od narození určovat sebe sama, neznamená to vůbec, že mohou dělat vše, po čem touží, nebo co mohou dělat dospělí. Znamená to, že každý člověk je disponován „vnitřní vědou“, možností prožívat svět celou osobou (pocity, dojmy, smysly, emocemi, tužbami, napětím apod.). Dospělí musí s touto schopností dětí počítat, coby vnitřní a celkovou odpovědností jednotlivce za to, co se děje mezi ním a světem „tady a nyní“, objevující se v dané chvíli a v neustálé proměně vším následujícím.

Realizace všech práv zahrnutých v Německém dětském manifestu – jak tvrdí jeho spoluautor H. von Schoenebeck – není ještě zcela možná vzhledem k platnému právnímu řádu ve státě, a také z důvodu strachu rodičů, jejich zvyků, návyků a záměru udržení si vlády. V prvním případě musí dospělí začít parlamentní politický boj za změnu platného práva. Tak například Schoenebeckem vedená společnost „Přátelství s dětmi“ zahájila na počátku celoněmeckou kampaň za zrušení diskriminace neplnoletých nahrazením ústavního volebního práva (Článek 38.2.) jeho novým zněním, přiznávajícím toto právo všem občanům bez ohledu na věk. Na tomto místě uvedeme Schoenebeckovy argumenty, které nám pomohou lépe porozumět podstatě boje za právní emancipaci dětí od „diktatury dospělých“:

„Za prvé – díky zrovnoprávnění dětí bude s nimi důstojně nakládáno dospělými osobami, a to ne z titulu velkodušnosti nebo aktu milosti, ale díky právní nutnosti. Dospělí budou muset počítat s jejich hlasy v době volebních kampaní.

Za druhé – pro děti nastane průlom v psychologické oblasti, a to jak u nich, tak u dospělých. Zvláště u neplnoletých vzroste pocit vlastní ceny a přesvědčení: „Jsem také důležitý, mohu spolurozhodovat“.

Za třetí – nepodaří se svést děti v průběhu volební kampaně na „špatnou cestu“, ve směru jakési destrukce, šovinistického politického směřování či fašismu. Jejich totalitní a nehumánní charakter lze velmi lehce odkrýt. Pravá demokracie je nejlepší zbraní proti každé diktatuře.

Za čtvrté – děti jsou více než dospělí citliví na poctivost, spravedlnost a pravdu. To vyvrálí politikové se budou muset podrobit sebedisciplíně, ba i přísnosti vůči sobě samým, aby se do jejich jednání nevetřelo lhaní, nepoctivost a manipulace.

Za páté – předvolební vystoupení budou srozumitelná pro všechny. Žádný z politiků, který se uchází o vládu, nebude moci ve svých projevech přehlédnout tak početnou skupinu voličů, aby neztratil jejich podporu.

Za šesté – volební programy budou brát na zřetel zájmy neplnoletých, začínající od omezení rychlosti automobilů v zastavěné obci na 30 km/hod., přes vyloučení školního nábytku, který je zdraví škodlivý, až po záruky volné soboty a neděle rodičům, aby je mohli strávit při rekreaci se svými svěřenci.

Za sedmé – my všichni potřebujeme politickou vládu dětí. Je to možná naše poslední šance, naše poslední naděje, aby děti svou každodenní účastí v politickém životě uchránily svět před záhubou. Ony vyberou strany, které budou nekompromisně bojovat s hladem, ohrožením života apod.

Za osmé – my dospělí budeme zavázáni k výchově nového typu postojů a vzájemných vztahů s dětmi. Toto nebude určovat pedagogika, neboť ona je strážcem diktatury dospělých vůči dětem. Místo výchovy by měly ve skutečnosti platit rovnoprávné interakce (nicht Erziehung, sondern Beziehung).

Za deváté – děti se mohou stejně mezi sebou lišit ve svém volebním rozhodování jako dospělí.

Za desáté – děti rozumí velmi mnoho politickému životu. Ale není to v případě práva na sebeurčení nezbytné, neboť oprávnění nevyplývá z porozumění čemukoliv z politiky, ale z ideje demokracie. Vláda nemůže být výsadou. V demokratickém státě se jí striktně může účastnit každý bez jakéhokoliv omezení. To tedy i děti musí mít právo na činný politický život. Tím více, že disponují pro politiku tak cennými charakterovými vlastnostmi, jako: humanismus, tolerance, tvořivost a citlivost.“ (Schoenebeck 1990, s. 9 až 13)

Avšak v případě odporu rodičů proti zrovnoprávnění dětí má antipedagogika ke splnění stejně důležitou roli o charakteru osvětovém a resocializačním. Její představitelé jsou totiž povinni zaobírat se natolik odpedagogizováním postojů vychovatelů, o kolik oni sami se o to zajímají. Antipedagogy zdůrazňovaná idea zrovnoprávnění dětí a mládeže potvrzuje teze Margarety Meadové o rozpadu postfigurativního systému v některých společnostech. Nepochybně také v České republice se objeví otázka: zda z důvodu probíhajících změn může dojít ke kulturnímu puknutí a hlubokým změnám v mezigeneračních vztazích. Podle mého názoru je to v určité míře možné, když se na politické scéně ukazují různé společnosti, nadace a organizace mající charakter zmíněného „Přátelství s dětmi“, i když ještě ne tak radikálně bojující o emancipaci mladého pokolení.

Literatura

- BRAUNMÜHL, E. v., KUPFFER, H., OSTERMAYER, H. *Die Gleichberechtigung des Kindes*. Frankfurt a. Mein: Fischer Taschenbuch Verlag, 1976.
- HINTE, W. *Non-direktive Pädagogik*. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1980.
- ILICH, I. *Spoleczeństwo bez szkoly*. Warszawa: PIW, 1976.
- LEBOYER, F. *Pour une Naissance sans Violence*. Paris: Editions du Seuil, 1974.
- MASLOW, A., H. *Motywacja i osobowość*. Warszawa: IW PAX, 1990.
- MILLER, A. *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag, 1980.
- MILLEROVÁ, A.: *Dětství je drama - hledání cesty k pravému já*. Praha: Nakladatelství Lidových novin, 1995.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- SCHOENEBECK, H. v. *Der Versuch ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein. Ein Tagebuch*. Frankfurt a. Mein: Fischer Taschenbuch Verlag, 1980.
- SCHOENEBECK, H. v. *Kinderrechtsbewegung und Deutsches Kindermanifest*. Münster: „Freundschaft mit Kindern“ Förderkreis e. V., 1981.
- SCHOENEBECK, H. v. *Unterstützen statt erziehen*. Die Neue Eltern – Kind – Beziehungen. München: Kösel Verlag, 1984.
- SCHOENEBECK, H. v. *Antipädagogik – Bibliographie*. Kurze kommentiertes Verzeichnis antipädagogischer Literatur für Wissenschaft und Praxis mit 73 Titeln. Münster: Hrsg. vom Freundschaft mit Kindern – Förderkreis e. V., 1985.
- SCHOENEBECK, H. v. *Kinder in der Demokratie*. Wahlrecht und Wählbarkeit für Kinder. Der Grundgesetz. Artikel 38.2. Münster: Hrsg. Von Freundschaft mit Kindern, 1990.
- SCHOENEBECK, H. v. *Stichwort: Antipädagogik*. Münster, Hrsg. Freundschaft mit Kindern, 1991.

PROKOP, J. Schoenbeckova postpedagogika. *Pedagogická orientace* 1999, č. 1, s. 3–18. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PhDr. Jiří Prokop, Dr., Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha