

9. Šindelář, Jan: Co řeší filosofická antropologie. Praha, Svoboda 1956, s. 111.
10. Bělohradský, Václav: Viz citované publikace: Přirozený svět jako politický problém. Myslet zeleň světa.
11. Rousseau, Jean-Jacques: Emil čili o vychování. Díl I., Praha, Dědictví Komenského 1910, s. 64–65
12. Patočka, Jan: Kacířské eseje o filosofii dějin. Praha, Academia 1990, s. 125.
13. Dostál, A. M.: K počátkům zkoumání a řešení problematiky obsahu vzdělání v našich podmínkách. Pedagogika. Praha, Academia, roč. XLI 1992, č. 1, s. 57.
14. Thomson, Arthur, J.: Uvedení do vědy. Praha, Melantrich, bez uvedení data, s. 33–34.
15. Weber, Max: Le savant et le politique. Paris. Librairie Plon 1959, s. 80, 81.
16. Bělohradský, Václav: Přirozený svět jako politický problém. Praha, Československý spisovatel 1991, s. 102. 118.
17. Neubauer, Zdeněk: Chiliasmus a eschatologie aneb partnerství s přírodou. Filosofický časopis, roč. 1991/39, č. 6, s. 1005
18. Kosík, Karel: Dialektika konkrétního. Praha, Čs. akademie věd 1963, s. 70.
19. Major, Ladislav: Člověk, dějiny, filosofie v Husserlově krizi evropských věd. Filosofický časopis, roč. XXXVIII, 1990, č. 3. Praha, Academia, s. 331. Viz rovněž: Husserl, Edmund: Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie, s. 364.
20. Patočka, Jan: Mají dějiny smysl? In: Létaující ryba, časopis FF UK v Praze 1, 1990, s. 9. (Péče o duši, sv. 6. Praha 1988, s. 181–191.)
21. Patočka, Jan: Tamtéž, s. 10.
22. Kohák, Erazim: Hovory se stromem. Filosofický časopis, roč. 1991/39, č. 6, s. 910–911.

## Výchova k životnímu prospěchu anebo k prospěšnému životu?

Stanislav Komenda

Začalo to debatou o měření znalostí a zkoušení, jeho smyslu, účelu a významu. Je to ostatně téma nenové, čas od času znovu otvírané: *Nejsou ti, kdo nevyhoví požadavkům v očekávané míře, stresováni? Nejsou jejich úsilí a snaha podlamovány a oni sami ve vlastních očích odsuzováni do role outsiderů, puncovaných známku, vysvědčením, výrokem, zařazením, klasifikací?*

Takový názor existuje a nezastávají ho jenom ojedinelí pedagogové a posuzovatelé pedagogického prostředí — *nechme rozvíjet dětskou mysl a její sebereflezi bez toho, že by se jí zvnějšku implementovala hodnotící kritéria, konec konců vždycky v jisté míře subjektivní.*

Myšlenka — nezraňovat dětskou duši bezohlednou objektivizací — je nepochybně ušlechtilá. Pokusme se však nahlédnout náš problém i z jiného úhlu.

Svět, jehož zásady jsme i my přijali za své, je budován na principu soutěže. Ta předpokládá — *Úspěch*. Soutěž je bez představy a konceptu úspěchu nemyslitelná. Touha být úspěšným je právě to, co je motorem soutěžení, co je pohání a koření. Aby se mohl úspěch hodnotit, je třeba měřit — aby mohlo být rozhodnuto, co je úspěšné a co ne, musí se hodnotit a posuzovat.

A nemělo by se zastírat, že úspěch by nemohl existovat, kdyby tu nebyl jeho protipól — *neúspěch*. Výhra a prohra, výkon lepší a horší, úspěch a neúspěch jsou spojeny stejně jako severní a jižní pól magnetu. Jistě — najdou se situace, kdy člověk soutěží sám se sebou, máje před sebou jako cíl dosažení jistého osobního cílového kritéria: přeskočit nastavenou výšku, vyřešit předloženou úlohu. I tady je však jenom otázkou času, kdy bude učiněn krůček transformující onu osobní úlohu na úlohu interindividuálního srovnání: *kolik centimetrů přeskočit, za jakou dobu vyřešit úlohu* — a už tu je stupnice, na níž se vzájemně porovnáváme.

Soutěže sportovního typu bývají více nebo méně „fair play“. To znamená, že všichni účastníci se staví k téže startovní čáře a minuty či centimetry se odměřují všem stejně. Ani pak ovšem na tom nejsou všichni stejní: jedni jsou vyšší, jiní lehčí, mající delší nohy nebo bystřejší úsudek. Ale to už je součást vlastního mechanismu sportovního zápolení — nebýt rozdílných dispozic, vytvářejících předpoklady pro rozdíly dosažených výkonů, nestálo by za to nějaké sportovní hry vůbec konat.

Děti ovšem mezi sebou soutěží *spontánně*, aniž by jim někdo další jejich hry organizoval. Nepřemýšlejí přitom o rozdílných východiscích a někdy neberou příliš ohled ani na handicap tak evidentní, jako je rozdíl věkový. Prostě — *soutěžení není pro ně umělý princip, který by do sociální interakce dětského společenství vnášela teprve škola*.

Dětské soutěžení je někdy velice bezohledné, nešetří vždycky pocity poražených, zná posměch a zná i fauly a podvádění. Dětským hrám není předem axiomaticky dána *ohleduplnost a touha být spravedlivým* — daleko důrazněji se v nich prosazuje jako vůdčí motiv snaha vyniknout, vyhrát, mít úspěch.

Dětské zápolení je někdy velice věrným obrazem bezohledných rvaček, jak je známe ze světa dospělých. Snad jenom zákeřnost postrádá ony znaky sofistikované rafinovanosti a krutost nebývá prvkem samoučelným, schopným přinášet uspokojení.

Ve světle těchto skutečností jeví se ohledy na možné zahořknutí slabšího a méně úspěšného jako ne zcela případné. Stereotypu kompetice a hodnoce-

ní jejího výsledku se prostě — jako vzorci společenského chování — mladý člověk nevyhne. To všechno mluví spíš pro to, aby se na přední místo kladla možnost návyku a tréningu soutěžení. Svě postavení v komunitě obhájí mladý člověk nejúspěšněji tím, že si — v každodenních konfrontacích a v interakci se svými vrstevníky i širším okolím — uvědomí své silnější i slabší stránky a najde tak místo, z něhož se nebude jevit nejmenším či posledním.

Měření jeho výkonu a sebereflexe naměřeného výsledku subjektem může sehrát i jinou významnou roli. Pomáhá mu uvědomovat si svou identitu na škále naměřeného, svou relativní jedinečnost — a oslabuje pudový instinkt ukrytý se v anonymitě skupiny, party neúspěšných, za každou cenu odmítajících. Kdo hledá, obvykle najde parketu, na níž dokáže stát dostatečně pevně — bez této nežádoucí pomoci, případně pomoci jiných falešných berliček krátkodobého úniku: alkoholu, drog, vandalizující party. Jedním z fundamentálních úkolů školy a učitele přitom je aktivně a vynalézavě pomáhat, aby tuto svou silnou stránku jedinec opravdu našel — a našel tak sebe sama.

Snaha vyniknout, mít úspěch, se zdá být vlastností jedinci biologicky vrozenou — u někoho vyjádřenou silněji, u jiného méně výrazně. Tato vlastnost má povahu *síly* — a záleží jenom na společenských okolnostech, zdali bude tato síla zapražena, aby konala užitečnou práci, nebo ponechána, aby se bez užítku rozptýlila, vyplývala a zrušila v neplodných hašteřivých půtkách o nicotné. V krajním případě pak může být tato síla svedena i k patologickému ničení.

Jako mnoho jiných věcí má i měření, hodnocení a rozhodování na nich založené svou odvrácenou stranu.

Nic nepřesvědčí tak důkladně o opaku hlásaného jako evidence, usvědčující hlásané ze lži a zneužití. Lži-měření a lži-hodnocení, farizejsky zdůrazňující, že se měří a hodnotí, spolehlivě přesvědčuje nejen diváky, ale zejména účastníky hry, tedy ty, kdo jsou měření a hodnoceni, že měřit či hodnotit — a !hát — jedno jest. A protože u nás až příliš často výsledky měření a hodnocení už předem pošilhávaly na tu stranu, již se zalíbit byly oportunně svolné, je kredit měření a hodnocení takový, jaký je: *totiž nevalný*.

Škola a školní výchova musejí být — v jistém smyslu — v neustávajícím konfliktu se společenskou realitou.

Výchova k úspěchu by se neměla vyhybat zamýšlení nad tím, co se úspěchem rozumí.

Úspěšní včerejška dnes evidentně vzorem být nemohou.

Jenomže vzory by se neměli stát ani úspěšní dneška. I dnes totiž plátí, co tak otevřeně a pregnantně kdysi vyjádřil velký americký spisovatel, John Steinbeck: *vlastnosti, k nimž vede naše výchova mládež — jako jsou ohleduplnost, pravdomluvnost a zásadovost — korelují pozitivně se společen-*

*ským neúspěchem, zatímco společensky úspěšní jsou spíše nositeli opačných vlastností jako jsou dravá bezohlednost, odhodlání podle potřeby lhát a volit své zásady oportunně podle toho, který vzorec chování nabízí právě teď šanci nejvyšší výhody.*

Kdybychom interpretovali společenskou úspěšnost k obrazu právě teď společensky úspěšných — spekulantů, prodavačů odpustků a služební informace, a těch, kteří se neštítí bohatnout na lidské patologii — musela by škola, má-li být důsledná a racionální, pěstovat učební disciplíny jako *kursy lhaní, předstírání, odhalování lidských slabostí a na nich stavěné vydírání.*

To, že je nepěstuje, znamená, že škola vychovává děti a mládež do výchovy jí svěřené pro svého druhu *Utopii*. Vychovává je ne pro svět, jaký je — ale pro svět, jaký by měl být — a jaký, dost možná, on nikdy nebude.

Takové počínání a takový program jsou vlastně — v užším slova smyslu — iracionální. Jsou ovšem racionální, zahrneme-li do kritéria racionality také budoucí vývoj: formovat mladé k obrazu světa, jaký je, by tento svět v několika málo generacích proměnilo v lidskou džungli, v níž žít by nebylo životem už vůbec lidským.

Z jistého úhlu nazíráno, znamená to, že výchovou předáváme odpovědnost za svět, jaký bude, do rukou těch, kdo v něm budou žít. Asi je to jediná životaschopná alternativa — kompromisní, nicméně přijatelná.

Individuální lidský život, stejně jako interakci v lidské společnosti, zřejmě nelze založit na principu nekompromisního směřování k racionalitě, jejíž zásady byly odvozeny ze stávajících vzorů společenského chování. Svět není v rovnováze — přestože o ni usilujeme v měřítcích lokálních i globálních. Svět je otevřená soustava už tím, že nás neustále přibývá, přičemž proces tohoto nárůstu není ani přibližně pod společenskou kontrolou.

Ve výchově má lidstvo nástroj této kontroly (rozuměj *řízení*), nástroj účinnější nežli jsou mechanismy zákonů a příkazů na stránkách předpisů, zákonů a konstitucí. Už proto, že se legislativa komunální i státní stává džunglí, pro občana nepřehlednou a nepřístupnou, v níž je vydán na pospas libovůli a subjektivismu vykladačů zákona. Jako důkaz může posloužit statistika, v kolika zemích jsou vysoké počty právníků a extrémně rozsáhlé balíky zákonů doprovázeny děsivě vysokou kriminalitou. Objem práva se totiž vůbec nezdá být zárukou spravedlnosti a obecného bezpečí.

Nadějí společenského vývoje je výchova. Jde ovšem o to, jsme-li vůbec schopni tuto naději pro budoucnost učinit skutečností.