

Přednáška na konferenci Socialistické akademie v Kroměříži [1968]

28. 6. 1968, přepis opraveného záznamu z mgf. [pozn. aut.]

Vážení přátelé,

téma, o kterém mám hovořit, má jisté předpoklady – podobně, jako když včera oba řečníci začali s tím, že se nejprve pokusili „okolíčkovat“ základní pojmy, resp. jejich obsahy: co to je socialismus, co to je křesťanství. Tedy i já bych se měl vlastně zabývat tím, co to je *světový názor*. A protože to je věc po tolika letech určitého typu užívání tohoto termínu tak dalece problematická a pro mne přímo nepoužitelná, pokusím se ji vyložit v kontextu širšího pojetí, které přes všechny vady každého jednotlivého konceptu, který nemůže vycházet z nějakého obecnějšího konsenzu, chce přece jenom objasnit, v jakém smyslu budu toho termínu používat a v jakém smyslu vůbec tu otázku chápu a kladu a v jakém smyslu se pak pokusím na ni odpovědět.

To je jedna věc. Ale samozřejmě cílem volby tohoto tématu není teorie o tom, co to je světový názor. Cílem je řešit nebo nastínit aspoň ty nejnnutnější předpoklady řešení té nejzávažnější otázky v celé záležitosti, otázky praktické, totiž jaké je místo věřícího učitele na škole v našem státě.

Tedy tyto dvě věci musíme mít na mysli, když budeme spolu uvažovat; i když budeme mluvit o teorii, budeme muset pamatovat na to, jaké to má důsledky pro praxi, a když zase budeme mluvit o praxi, jaké teoretické předpoklady a důsledky má určité stanovisko v této otázce.

Začnu velmi od Adama. Pokusím se ostatně navázat na to, co se tu už v jednání vyskytlo, když někteří diskutující nebo přednášející na obou stranách vyslovili myšlenku, která dosud nebyla v diskusi problematizována a která nám může sloužit jako společné východisko, totiž že člověk není vposledu jenom tím, kým jest, ale že to je také a snad především ten, který bude, jímž se stane, že tedy patří k podstatě člověka, že není uzavřen do žádné danosti, že k této podstatě patří něco, co překračuje „podstatu“ ve starém pojetí, že tedy integrální součástí nebo integrální stránkou lidské existence je vztah k tomu, co není; i pokud jde o samotného člověka. Člověk je tím, čím je, teprve skrze to, co se vztahuje k tomu, čím bude. V této formulaci je zahrnuta ona otevřenost k budoucnosti, o níž jsme tu už několikrát slyšeli.

To je jedna věc; musíme ovšem vidět také druhou stránku této záležitosti. Toto vztahování člověka k vlastní budoucnosti (v pozadí samozřejmě i k budoucnosti vůbec), tj. to, že vlastní budoucnost člověka patří k tomu, čím je teď, má ještě svou druhou, zrcadlovou část, totiž že k tomu, čím člověk je, patří i to, čím byl. Nějakým způsobem tedy je přítomnost člověka schopná integrovat, zpřítomňovat budoucnosti minulost, minulost i budoucnost člověka.

To není sice výsadou člověka, platí to i o subjektech podlidské úrovně, ale pro člověka to je mimořádně charakteristické; můžeme tedy mluvit o tom, že člověk je subjekt s mimořádně rozlehlou přítomností, do níž patří mimořádně mnoho – kvalifikovaně mnoho – z jeho vlastní minulosti a budoucnosti, ale v poněkud jiném smyslu i z minulosti a budoucnosti nejenom jeho. Budoucnost a minulost člověka není ničím, co bychom si mohli představit jako jakési prostupování nebo překrývání minulosti a přítomnosti, nějaké vrstvení. Zde nastává vlastní otázka nebo potíž – a dovolte, abych navázal na českou etymologii: přítomnost znamená *být při tom*. Rozlehlá přítomnost člověka znamená velký rozsah toho, *při čem* člověk je. Je při té minulosti, při tom okamžiku, v němž je, a při té budoucnosti, k níž se vztahuje. Ta minulost, přítomnost a budoucnost, k nimž se vztahuje, takže je *při nich*, tedy *při tom* (co se v nich děje), je světem člověka, jež nelze redukovat jen na něco, co odpozorujeme na člověku samém. to je zřejmé už z toho, že k člověku nepatří jen to, co je teď, ale také budoucnost; budoucnost však nemůžeme na člověku odpozorovat zvnějšku. Když přistupujeme ke skutečnosti člověka, lidské existence s tímto povědomím, nevystačí nám onen objektivistický pohled nezaujatého diváka, který chce konstatovat jen *dané* skutečnosti, neboť člověk ze své podstaty není bytostí pouze danou, ale vždycky nějak svou vlastní danost překračuje; to patří k jeho „podstatě“. Tím se vyznačuje jeho dějinná existence.

A toto přesahování má nejen časovou dimenzi, ale také dimenzi věcnou, neboť to, *při čem* člověk je, není jen on sám, ale je to svět člověka. Také tento svět člověka se vyznačuje uvedenými dimenzemi. Světem člověka není jen prostor, v němž se právě pohybuje, ale také minulost a budoucnost.

V tomto smyslu je pochopitelné, že člověk se do tohoto svého lidského světa, do světa člověka, jen prostě nerodí. Člověk si musí lidský svět osvojit, učinit ho svým světem. A to nelze jinak, než že se podílí na jeho utváření, spoluvytváří ho. Dokonce nelze jinak, než že tento lidský svět musí každá lidská bytost vytvářet znovu, neboť lidský svět není v některých ze svých podstatných aspektů objektivně dán. Některé danosti jsou jeho součástí, ale ty nejsou samy o sobě konstitutivní pro tento lidský svět, nýbrž musí do něho být nejprve vtaženy, integrovány.

Tedy lidský svět v tom nejvládnějším smyslu jakožto integrita minulosti, přítomnosti a budoucnosti lidské bytosti musí být každou lidskou bytostí znovu stavěn a formován, ovšem nikoliv ab ovo. Lidský svět není možno stavět jinak, než že každá lidská bytost v této své nezastupitelné úloze navazuje na to, jak až dosud lidé (tj. jednotlivé lidské bytosti) tento svůj svět budovali. Existuje jakási „atmosféra“ lidského světa, která je předpokladem toho, aby jednotlivé lidské bytosti v rozsáhlé míře i v nejjemnějších detailech mohla svůj lidský svět takto vybudovat a tím se na oné atmosféře podílet. Tato aktivita představuje jakési předávání pochodně, která může uhasnout, není-li vždy znovu živena; pochodeň je předávána jednotlivým lidským bytostem, které si vždy znovu tento lidský svět staví a které se v kontaktu s jinými lidskými bytostmi, ať současně žijícími, ať minulými, podílejí na této atmosféře – a jejím prizmatem na oné zvláštní struktuře, na onom zvláštním světě, kterému říkáme „lidský svět“. Ten má svou vlastní specifickou kontinuitu, která není jednoznačně determinována žádnou materiální kontinuitou; ne že by se bez ní mohla technicky obejít, ale v podstatném smyslu (tj. věcně, obsahově, svými principy a svou životností) je na ní nezávislá.

To vyžaduje bližší vyjasnění. Nejde o nezávislost ve smyslu absolutním, protože právě všechen ten svět (daný se všemi materiálními prvky či složkami) musí být do „atmosféry“ lidského světa vtažen, nicméně tato atmosféra má svou vlastní strukturu a jakýsi svéráz, jakousi svébytnost. – A to je snad vše, co je třeba říci pro začátek.

– – –

Lidský svět je tedy strukturován. Do této strukturovanosti, která má svou význačnou dějinnou povahu, do tohoto lidského světa musí být každá lidská bytost vždy znovu uváděna. Způsob, jímž je malý lidský tvor do tohoto světa uváděn, má celou řadu peripetií a obtíží pedagogických. Jak to učinit, aby dítě začalo stavět svůj svět tak, aby to bylo v harmonii a v jakési rezonanci s tradicí výstavby lidských světů, kterou můžeme nazývat atmosférou lidského světa nebo lidským světem vůbec? Matka to dělá tak, že všemožně naznačuje svou pomoc, svou náklonnost, a vyzývá dítě, aby vstupovalo do lidského světa. Tady vidíme neobyčejně výzhamnou úlohu řeči, která dítě oslovuje; matka vyzývá dítě k odpovědi. Dítě se tím, že třeba jen zahýká, protože nic jiného nedovede, začne podílet na sociálních kontextech, začne navazovat sociální komunikaci, tj. kontakt s druhou lidskou bytostí – a tím začíná vstupovat a pronikat do lidského světa. To má potom dlouhou řadu peripetií a vy všichni už máte jistě na mysli, oč dál půjde.

Ale vedle toho, že lidský svět je jistým způsobem strukturován a že dítě, které je vychováváno, je zváno, aby do něho vstoupilo s loajálností a respektem k jeho strukturám, náleží na druhé straně k uvádění dítěte do lidského světa zcela podstatně to, že dítě nemůže být donuceno. Nelze nikoho donutit, aby vstoupil do lidského světa. Je třeba apelovat na svobodu dítěte, je třeba je přesvědčovat, sugestivně je všemi prostředky zvát, až dítě – zdánlivě – téměř ztrácí samostatnost, s naprostou důvěrou se na tu výzvu, na ten apel spolehne a učiní krok do lidského světa takřka nevědouc, co činí, a přesto právě v této chvíli se uskutečňuje *svoboda* dítěte, která je vlastně smyslem celé komplikované strukturovanosti lidského života. Tato strukturovanost nemá být omezením lidské svobody, ale má právě umožnit svobodu vyšší, na vyšší rovině.

Je tomu podobně jako u dítěte, které se začíná učit hrát na piano: nekprve dává pozor na to, kam

kteřý prst položit, a nemá zdařleka připravené sensorium pro interpretaci skladby; teprve když se prsty samy starají o to, jak kdy na kterou klávesu udeřit, jsou uvolněny vyšší funkce a klavírista se stává svobodným interpretem. Dosahuje toho tím, že respektuje techniku hraní, a tím, že respektuje notový text.

Tak tedy lidský svět je světem strukturovaným, je světem řádu, ale slouží k tomu, aby se na vždy vyšších a vyšších rovinách uplatňovala lidská svoboda. Bez svobody má tedy každá „integrita“, každá integrovanost pouze vnější, de facto vynucený charakter (a není proto pravou integritou). Pro lidský svět je tato vynucenost pádem, katastrofou a rozvratem. Je bezpodmínečně nezbytné, aby řád lidského světa brala na sebe každá lidská bytost při vstupu do lidského světa svobodně, anebo jestliže to učiní bez svobodné rozvahy, jako tomu bývá zejména u dítěte, aby čas od času prováděla v postupu svého začleňování do lidského světa bilanci a revizi toho, co už udělala nevědomky nebo alespoň bez plného vědomí, a aby se v loajálnosti k tomuto řádu znovu přihlásila, nebo aby se vzepřela a vyhlásila tento řád za vadný, špatný a aby proti tomuto špatnému řádu začala budovat řád jiný, lepší.

Jakákoliv násilná metoda, ať vynucování respekt k řádu nebo vynucované odmítání určitého řádu, znamená pád, vypnutí z lidského světa. Integrita lidského světa je možná jedině na cestě uznání řádu ze svobodného rozhodnutí. Toto svobodné uznání je založeno na vnitřním přesvědčení.

Je ještě třeba udělat malé rozlišení. Základní polohou toho, jak se člověk stává člověkem, jak se realizuje v lidském světě a jak realizuje svůj lidský svět, je orientace ve světě jako postoj, jako životní styl; to je víc než pouhé přesvědčení, než určitý obraz, určitá myšlenka, určitý názor na svět.

A když jsme provedli toto rozlišení, můžeme říci, že základní polohou realizace člověka v lidském světě je určitá praktická orientace, kterou ovšem člověk také reflektuje ve svém vědomí; reflexí tohoto základního životního postoje je pak tzv. *světový názor*. Ten může být adekvátní nebo neadekvátní, a to do jisté míry nezávisle na vlastní praktické orientaci. Je tedy například možné, aby se někdo přihlašoval k určitému typu reflexe, k určitému světovému názoru, a přitom aby ve své praktické životní orientaci nedostal těm rozvrhům, které jsou v jeho světovém názoru obsaženy; anebo je naopak možné, aby někdo ve své životní nasazenosti, ve struktuře svého pobytu v lidském světě byl orientován správně a přitom se mýlil v tom, co si myslí o své situaci v tomto lidském světě, čili aby se mýlil v reflexi. Samozřejmě, že nejčastější je případ, že je člověk špatně orientován a že se mýlí také v tom, co si o své situaci i praktické orientovanosti myslí.

Chtěl jsem jen poukázat na to, jak je vazba mezi praktickou životní orientovaností a její reflexí do jisté míry uvolněna a jak je před každým člověkem otevřena otázka vždy nového kritického přezkoumávání vlastních praktických i teoretických postojů; takové sebezkoumání má dovést intergitu lidského světa tím, že sjednotí rovinu konceptu a reflexe s rovinou praktické životní orientace.

Tím máme zhruba za sebou partii, jejímž smyslem bylo pročištění toho, čemu budeme říkat nadále „světový názor“, a vymezení místa světového názoru v různých rovinách a v celé strukturovanosti pobytu člověka v lidském světě.

Nyní je zřejmé, když nám půjde o problematiku kultivace světového názoru, že jde o rovinu reflexe. Hned na prvním místě si musíme být vědomi mezí, které jsou pro pedagoga v dané situaci školní výchovy a školního vzdělání v určitých ročnících nepřekročitelné. To je věc, která je v banální rovině bez diskuse, ale jejíž váha nicméně nebývá doceňována.

Celá naše škola, celá základní struktura školních osnov – nejen u nás – je nesena jakýmsi nevysloveným předpokladem, že kultivace světového názoru musí předcházet praktické životní orientaci mládeže, a tak se zvléká do výuky a do výchovy celá řada momentů, které nemají vztah k odpovídající praktické životní struktuře, které nemohou poskytnout mládeži možnost kontroly praktického uplatnění světónázorových prvků a tedy ani ověření vztahu mezi reflexí a praxí.

Konkrétní příklad – teď přijdeme k vlastní věci: Když se ateistická výchova zaváděla ve školách ve 4. a 5. ročníku devítiletky, někdy i dříve, dokonce v různé podobě už i na mateřských školách, uvádělo to děti do jakési podivné situace, která podstatně narušuje jejich dětský svět, ten začátek rodičů se

lidského světa. Děti mají třeba z domova jakési odlišné předpoklady; nejplastičtější je to vidět na farářské protestantské rodině. Tam je třeba takový zvyk – to patří ostatně někdy i k protestantské, ale také katolické laické tradici -, že když se začne jíst, celá rodina se ztiší a někdo se nahlas krátce pomodlí. To je zvyk, který se vám může zdát dost podivný, jako by ani nepatřil do našeho světa, ale je to tak zavedeno. To dítě v tom od malička, od jednoho dvou let, vyrůstá, znáte to z Karafiátových Broučků; tyto zvyky jsou čímsi, co dítě od začátku provází, jsou součástí jeho světa, který si buduje. Dítě ještě ani neví, o čem jde, ale naučí se to také dělat, je k tomu vedeno, a postupně se na to navěšují další významy, jako třeba když dospěje věku 3–4 let, začíná se učit modlitbičku, a tak to pokračuje. Pak přijde do školy a tam se mu náhle otvírá nová situace resp. cosi se naopak zavře; náhle před ním stojí cosi jako zeď, najednou vidí, že ostatní děti jsou čímsi jiným, ačkoliv to možná dříve nebylo znát. Ve chvíli, kdy učitel řekne něco proti náboženství, že Bůh není apod., všem dětem je to náhle jasné /nebo alespoň většině dětí) a jenom tři čtyři malí človíčkové se ocitají v situaci, která je nad jejich síly.

Zvláště pak ve vyšších ročnících to dospívá k tomu, že dítě se snaží hájit to, v čem vyrůstalo. To je případ, kdy se dítě umělým zásahem dostává do krizové situace, která je nad jeho síly a která končí dvojnásobným způsobem, jestliže se vyhročí, totiž buď že se dítě zlomí, anebo že se zatvrdí. Obojí je hrubé narušení jeho osobního vývoje. Tohle se pochopitelně může stát už doma v nejrůznějších jiných souvislostech. Mohou to být spory mezi rodiči, které s náboženstvím nemají nic společného a uvedou dítě do podobné krizové situace. Ale to přece nemůže být omluvou.

Co je možno v této věci říci? Jsme dnes v situaci, kdy ještě koncem března byl – nemýlím-li se, v Mladé frontě nebo v Práci – otištěn dopis jakéhosi učitele, který pro „náboženské zatížení“ musel odejít ze školy a který nyní žádá, aby věc byla revidována. Jemu pak odpovídal jednal národní výbor a také náměstek ministra ing. Hendrych. Tam byla pro mne dost otřesná formulace – otřesná, protože byla možná ještě koncem března a protože do dneška ta věc zůstala otevřena nebo spíš uzavřena: je to prý chyba, že byl tlačěn k tomu, aby odešel ze školy, protože v Ústavě je psáno, že náboženské přesvědčení nemůže být nikomu na újmu, ale současně zůstává podmínkou toho, aby na škole mohl fungovat, že bude vychovávat mládež v duchu vědeckého světového názoru, čímž se rozumí marxismus-leninismus.

Učitel je tedy dnes uprostřed obrodného procesu, uprostřed revizí dřívějších různých postojů, které se považují za neudržitelné, postaven do situace zdánlivě na první pohled vylepšené, „pokrokové“, ve skutečnosti však ještě méně ohleduplné než při řešení dřívějším, které říkalo, že by vlastně musel proti svému svědomí děti učit a vychovávat v duchu vědeckého světového názoru a že je proto v jeho vlastním zájmu a v zájmu nenarušování jeho osobní integrity, když na škole učit nebude. Dnes takový učitel na škole být může, ale musí učit v rozporu se svým svědomím. Nebylo to řečeno těmito slovy, ale dovádím to do důsledků. Je únosné toto připustit a takto uvažovat? To je základní věc, před kterou stojíme a která musí být nyní předmětem zkoumání. Učitel, který věří, učitel křesťan není člověkem, který by pouze na rovině světového názoru, na rovině reflexe měl odchylné mínění od těch, kteří stojí na základech tzv. vědeckého světového názoru, nýbrž je to člověk, který se tímto „světovým názorem“, touto reflexí pokouší uchopit svou vlastní situaci, uchopit svůj postoj vůči světu a tak si uvědomit, dát vědomý výraz své základní životní orientaci ve světě.

Pochopitelně je tato základní životní orientace ve světě ve výchovném procesu čímsi elementárně důležitým. Neboť ve škole nejde jen o to – na to se zapomínalo – aby mládež byla naučena určitému objemu vědomostí, aby získala určité množství informací v různých oborech, aby získala řadu návyků, ale zejména o to, aby uprostřed práce, která je pro děti a mládež čímsi do značné míry vážnějším a urgentnějším, tíživějším než to, čím je pro dospělého člověka zaměstnání, aby se tedy v tomto velmi těžkém životě, jímž je život školní, naučila lidsky žít, nebo snad lépe řečeno, aby byla pozvána k účasti na lidském světě a aby toto pozvání přijala.

Proto je eminentně důležité, aby se učitel choval charakterně, aby to, co říká, byla také interpretací a zdůvodněním toho, jak se chová, aby i v těch oblastech, které přesahují bezprostřední předmět výuky, to jest v tom, co žáci někdy cítí i jako nevyslovenou záležitost, která však jindy může také být

vyslovena (třeba na dotaz některého ze žáků), bylo přítomno pevné učitelovo zakotvení, aby v pozadí toho, co učitel říká a dělá, vystupovalo to, co vposledu uznává a respektuje. Neboť dítě má i příkladem být vychováváno k respektování světového řádu, řádu lidského světa, do něhož je zváno všemi lidmi, eodiči, učiteli – po celý život, ale zejména v době mládí. Když to chápeme v této souvislosti, vidíme, jak je naprosto neúčinné a dokonce až protismyslné, ale také prostomyslné se domnívat, že stačí předepsat určitý typ světového názoru a že naomto základě je pak možno vybudovat celou soustavu školství, celou soustavu výchovy a celou soustavu uvádění dětí do lidského světa. Naopak: vposledu ani nejde o konkrétní podobu toho, na jaké úrovni ten učitel je, jak to má promyšleno, jak to všechno dovede brilantně vyložit, jak dovede okouzlit, jak dokáže imponovat svým vzděláním (i když to všechno je velmi důležité), jako spíše o to, aby dítě mělo docela elementární zážitek setkání s člověkem, která má svůj svět, jeden, integrovaný svět, nerozdělený na dvě nebo více částí, na dva nebo tři různé časy a prostory, na různé chvíle, kdy se jinak chová před panem ředitelem a jinak před žáky, kdy se jinak chová ve škole a jinak v rodině, jinak na schůzích, jinak mezi známými.

Ta okolnost, že to musí být člověk, který má jen jeden svět, který ten svět sjednocuje, který dovede žít jako jediná neroupocená lidská bytost ve všech situacích, je důležitější, než je-li to člověk velkého vzdělání a podobně. Oč důležitější je, je-li takovou bytostí prostá matka, která nemá vzdělání, proti učiteli, který má ohromné vzdělání a který se jeví dětem jako eskamotér, jako člověk, který nemá žádného skutečného přesvědčení a přizpůsobuje se vždy posledním směrnicím.

Tuto okolnost je třeba vzít vážně – na prvním místě není světový názor, na prvním místě není struktura ideologická, struktura myšlenkové, pojmové výstavby, a dokonce tomu tak není ani tam, kde vůbec nejde o ideologii ve smyslu zakrývání problémů a „falešného vědomí“, ale kde jde o velice pečlivou a jemně rozlišující analýzu situace, jakou může provádět třeba vysokoškolský učitel před studenty, kteří už jsou takměř dospělí. I tam je na prvním místě osobnost učitele, i tam na prvním místě stojí otázka, zda učitel je člověkem, žijícím v integrovaném světě.

Z toho vyplývá několik věcí. Pro únavnost toho, co tu vykládám, se nyní pokusím o malé odlehčení tím, že vám ocituji cosi takřka neuvěřitelného, co nám však potom dovolí učinit krok dál. Jde o dva citáty z knihy Ledr – Horčíčka, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*. Jde o třídílnou učebnici pro národní školy, vyšla brzo po začátku naší samostatnosti. Tam čteme (II, 252) tento návrh vyznání víry československého žáka páté třídy obecné školy:

„Věřím v Republiku československou jakožto vládu lidu, lidem pro lid. Věřím v demokracii v republice. Věřím v dokonalou jednotu, jednu a nerozlučnou, založenou na zásadách svobody, rovnosti, spravedlnosti a lidskosti, za které českoslovenští vlastenci obětovali život a jmění. Proto věřím, že je mojí povinností milovati svou vlast, podporovati její ústavu. Je mojí povinností poslouchati jejich zákonů, ctíti její vlajku a brániti ji proti jejím nepřátelům.“

A ještě druhý citát, který ukazuje trochu jinou rovinu a který je ještě drastičtější, možno-li tak říci, kde zahanbení se vkrádá do našich duší mnohem vehementněji. Pod heslem „Národ a vlast“ doporučuje kniha tento postup pro učitele: „Zapívati písně Čechy krásné, Kde domov můj, Moravo, Moravo [na Slovensko spisovatelé zapomněli]; žáci vykonají přísahu věrnosti a lásky a přivedou do třídy drotara Slováčka a pohovoří si s ním o jeho otčině a pak jej obdarují.“¹ (Smích.)

Nemohl jsem si odpustit to druhé a nyní se vrátím k tomu prvnímu. Kdo zná přísahu pionýra, nemohl si na ni nezpomenout. Oč tu vlastně jde? Domnívám se, že je to jeden z dokladů toho, že kýč není jen omezený jen na oblast umění. Světový názor, který je naplánován a realizován těmito způsoby, je zjevně kýčovitý. Kýčovitost však může spočívat také v něčem jemnějším než v této absurditě. Může spočívat již v tom, že některé vážné typy lidské orientace ve světě jsou redukovány, zjednodušeny a upraveny ad usum delphini, totiž ad usum dětí, do nichž jsou podobné věci neorganicky zanášeny a vtlačovány.

Není totiž možné nějak uvádět děti z druhé nebo třetí třídy např. do Březinových básní. Teprve určitý

¹ Cituje E. Rádl, *Revize pokrokových ideálů v národní škole*, Praha 1928, str. 27 a 31.

předpoklad věkový umožňuje s tím vůbec začít. Je absurdní se domnívat, že 16–17letý mladý člověk je přesně schopen posoudit, co dělá, když se přihlašuje např. na dramaturgii nebo na filosofii; jsou určité předpoklady k tomu, aby člověk věděl, co to třeba je filosofie a to se nedozví dříve než po dvou-třech letech studia filosofie. Jsou určité předpoklady, bez nichž není možné přiměřeně vyložit nebo předvést určitou strukturu životního rozhodnutí, dokonce zvát k tomu rozhodnutí, aniž by vše kleslo do kýčovitosti.

Domnívám se, že podobným příkladem je také rozhodnutí být ateistou, nebo naopak člověkem věřícím, křesťanem. To rozhodnutí nemůže dělat dítě ve svém osmém, desátém, dvanáctém ani čtrnáctém roce. A přesto základní životní orientaci se dítě musí učit již v těchto nejranějších stádiích. Myšlenka, že se by se to mělo kontrolovat mocensky, nebo k tomu dokonce zavazovat, ta nejabsurdnější myšlenka, která sice nedošla zákonné podoby, i když k tomu bylo vše připraveno, totiž zavázat rodiče k tomu, aby doma nerušili jednotu výchovy, aby doma – i když třeba sami věří – vychovávali dítě ve stejném duchu jako je vychováváno ve škole, tato myšlenka je nejen myšlenkou zjevně romantickou, násilnou, ale především myšlenkou neobyčejně púrostomyslnou, myšlenkou lidí, kteří nevědí, co činí, kteří si neuvědomují, oč vlastně jde, a kterým je snad tento lidský svět vposledu jakousi neznámou zemí, terra ignota, do níž nejspíš sami nikdy vědomě nevstoupili.

A teď závěr této malé ilustrace: Domnívám se, že stát se musí vzdát pokusů o řízení, určování světového názoru učitele i žáka, protože má-li být dítě uvedeno do lidského světa, na němž se podílí stejně jako každý jiný člověk loajálním respektem k jeho struktuře a řádu, ale tak, že tento loajální respekt je založen ve svobodném rozhodnutí, pak je toto uvedení do lidského světa možné jenom tak, že apelujeme na svobodné rozhodnutí dítěte, vždy znovu mu předkládáme věc k rozhodování, tj. k angažované účasti na lidském světě. Samy informace o faktech jsou jen vnější výstavbou, vnější mříží, která nemá vposledu rozhodující důležitost pro životní integritu. Jestliže musíme takto jednat s dítětem, není myslitelné nějakými předpisy zavazovat učitele. Nemají-li žáci být zbaveni své svobody, nemůže být své svobody zbaven ani učitel. Učitel musí být v této věci svobodný a stát se musí vzdát nároku na direktivní určování způsobů, metod a aparátů, jimiž má být ve škole prováděna reflexe praktické účasti, praktické orientace člověka v lidském světě.²

Ještě jednu věc jsem zapomněl, totiž, že má-li být ta svoboda, která je podstatná pro lidskou bytost a pro její pobyt v lidském světě, má-li být čímisi co postupuje na stále vyšší a vyšší rovinu, pak to není možné bez toho, že se dítě, jak jen brzy to jde, vede ke kritičnosti. Mnohem důležitější než kultivace světového názoru je kultivace kritičnosti neboť kultivace světového názoru v posledu má smysl pro lidské individuum jen jaké názor, který já беру za svůj, který si já po svém vytvářím v poučení na jiných lidech a teoriích z knih i ve styku s jinými lidmi, k nimž mám důvěru, a toto rozlišování mezi lepším a horším je možné jedině tak, že se kultivuje tato schopnost kritického myšlení, které musí být loajální, ale které současně musí vždy zůstat svobodné.

Kritické myšlení není možné bez navazování, a to je ta věc, ke které jsem se vrátil nakonec; je totiž iluze se domnívat, že člověk je bytost, která je určena svými začátky. Ta jistá nervozita, s níž chtěl stát kontrolovat nebo chce kontrolovat, jak je formováno lidské individuum od dětství, je konec konců zakotvena ve stejných předsudečných obavách jako ta minulá nechuť k dialogu. Neboť oč vlastně jde při výchově než o dialog mezi vychovatelem a vychovávaným.

Šlo o nedůvěru, že dítě, které je vychováváno v určitém stylu, které vstupuje do lidského světa strukturovaného jinak než třeba moderně v prostředí, které naprosto zachovává, které je skutečně třeba neslučitelné s tím, co všeobecně patří k atmosféře moderního myšlení, nedůvěra, že to dítě je beznadějně ztraceno a že se už nedá nikdy napravit co bylo zanedbáno nebo zkaženo ze začátku a že už není možné, aby to dítě rozpoznalo určité vady toho konceptu ještě bez plného vědomí a aby se pokusilo to vystavět jinak, revidovat a přijmou jinou linii myšlení a životní orientace – tedy tato nedůvěra je myslím naprosto stejná jako nedůvěra v tu moc přesvědčujícího argumentu, která

² Pozn. aut. z 5. 11. 1994: „Až sem přepsáno podle opraveného textu; další část textu (od str. 15) zůstala neopravena.“ Dále pokračuje redaktorský přepis.

znemožňovala dialog vůbec.

Pokus o to bdít nad světonázorovou výchovou mládeže s takovou tvrdošijností a neústupností byl de facto pokusem o znemožnění toho, aby – nebo přinejmenším ztížením – aby se děti staly lidskými bytostmi plně účastnými na lidském světě, to co mělo být nějak ještě předem zmanipulováno, aby se to stalo jen jakoby svobodným rozhodnutím, a tento pokus po mém soudu byl do značné míry odpoutám od pokusů mnohem starších v našich dějinách, význačně charakterizovaných protireformacím. Do značné míry metody a vůbec celá struktura chápání výchovy a ovlivňování výchovy a růstu mládeže v lidi celá ta osnova do značné míry revokovala to co se už ukázalo v křesťanských souvislostech jako neudržitelné a představovalo to jakousi zvláštní, nekdy fraškovitou, ale někdy ještě dost stále tragickou obnovu protireformačního postupu. Tím jsem si umožnil přestoupit ke konkrétnějším jednotlivým věcem, které jsou spíš do diskuse. Jednak v navázání na toto poslední a jednak na to, co jsme hovořili dopoledne, konkrétně na to, co jsem říkal o té krizi, zdá se mi, že ta společná situace, společný aspekt situace v této věci pro křesťana i marxistu je v tom, že tradiční ideologie marxistická i křesťanská nevyhovuje, že musí být revidována z obou stran, možná, že by bylo vhodné ukázat to, co jsem ukazoval na tlaku se strany státu, na marxističnost té formy výchovy mládeže, že by se dalo ukázat v jiné podobě na velmi problematických metodách výuky náboženství nebo vychovávání dětí v náboženském duchu.

To by souviselo ještě s okolnostmi jinými, především s tím, že křesťanství redukováno na náboženství ztrácí svůj nejvladnější charakter, že u dětí je možno navazovat jen na ty náboženské momenty nikoli na ty nejvladnější momenty té struktury, které říkáme víra, že tedy samozřejmě potom ta náboženská výchova dětí v útlém věku znamenala především vycházení vstříc příznačným rysům dětské psychy nakloněno k jakési magičnosti atd., to nechávám stranou.

Dalo by se ukázat jak velmi nevhodná je tato výchova zejména proto, že uvádí v těchto souvislostech v povědomí dítěte jisté vážné hluboké křesťanské myšlenky nebo skutečnosti takovým způsobem, že dítě je proti nim nadále imunizováno, že je neschopno potom v období pubertálním a postpubertálním, v té kritické době, kdy se vzpírá proti tomu v čem je vychováno, kdy je neschopno oddělit zrno od plev, kdy odhazuje všechno a stává se potom člověkem vykořeněným, který sice se třeba hlásí k ateismu nebo je pouze vulgárním ateistou, ale tím de facto není schopen jakési manko, o němž bude třeba také mluvit, které je způsobeno v dětství, na co má jisté reminiscence a co vede k určité nostalgii v jistých životních okolnostech, zaplnit a co už není možné v rovině na které se v dospělosti dostal.

To je jedna věc. Druhá věc je také v tom, že po mém soudu celá ta problematika představuje jakési zpolitizování něčeho, co samo v sobě se týká něčeho jiného, že se de facto tím úporným ateistickým tlakem na formování mladých lidí nebo zase úpornou snahou navěsit křesťanské významy na cokoliv co jen jen možné u toho dítěte, spojování třeba takových věcí jako her s jakýmsi náboženskými významy apod. – tohle všechno představuje zpolitizování něčeho, co vlastně by politické nemělo být a tedy jakési ochuzení celé záležitosti o kterou jde, jak svobodného rozhodnutí pro ateismus tak svobodného rozhodnutí pro víru křesťanskou. Tedy do značné míry, že ta otázka je širší než jen, že by se dotýkala otázky náboženství a křesťanství na školách, že je třeba odpolitizovat v tomto smyslu školu, protože politika ve škole musí jevit také kýčovitě rysy, což pochopitelně chápeme, že neznamena zrušení občanské výuky vůbec ve smyslu informace o politických strukturách, o tom, jak historicky po sobě jdou různě formace. To je pochopitelně něco jiného a patří to do vyšších ročníků.

Detail, který jsem mohl zahrnout k poznámce už jednou uvedené: Totiž existuje takový, nevím, kde se to v marxismu leninismu vzalo, snad ten začátek byl v situaci ohrožení Sovětského svazu, že se najednou ukázalo jako neobyčejně integrující a nosné ve společnosti to vlastenectví; existuje vlastenectví nejrůznějšího typu a zvláštním způsobem proti vši logice toto vlastenectví se stalo integrální součástí povinností učitelů, součástí výuky něco co je nesnesitelné když čteme různé historiky třeba z doby monarchie se zopakovalo s takovou až brutální archetypičností v této nové situaci naší společnosti, kde vlastenectví je de facto nástrojem na zotročení dětí – domnívám se.

Škola by neměla sloužit ideologii státní, podobně jako otec nebo matka, kteří vychovávají dítě a žádají respektování určitého řádu životního, musí prokázat, že také oni mají řád, který respektují, podobně to musí být také se školou. Škola musí ukazovat na jistý řád, který uznává společnost, který uznává stát, který je nad státem, k němuž je možno vždycky se odvolat a myšlenka, že stát je ten poslední zákon z něhož vyplývá všechno ostatní, to je velice pochybná věc, ale potřebovala by jen jako otázku – tedy škola nemá na prvním místě sloužit ideologii státní, škola i nejnížší má v jistém smyslu mít vůči státu poměr podobný jako mají soudcové, stručně a skoro až frázovitě řečeno, škola nemá vychovávat dobré občany, dobré socialisty, ale dobré lidi. To je první předpoklad, ty normy musí být nějak odstíněny a jestli je něco tím posledním nejvýznamnějším zdrojem takové revolty našich studentů a toho zvláštního odstupu od věcí, které nás trochu znervózňují a které neradi vidíme, je to do značné míry to, že oni, jak se mi zdá, hledají normy, před nimiž by musel stát i jejich otec i učitel i zástupce státu ministr atd., před nimiž by stáli státní orgány a protože nevidím nic takového, vidí, že v minulosti mnoho z toho bylo umožněno také proto, že neexistovaly takové normy, které by byly respektovány, tak protestují, a to velmi pochybným způsobem, protože nevědí, jaké normy postavit proti tomu.

Tedy dítě musí být zajisté vychovááno od malička k loajálnosti ke svému prostředí, ale pro to, aby se naučilo loajalitu, ne však k vůli prostředí. Učitel musí žádat poslušnost ne, aby mohl jednodušeji pracovat s dětmi, ale aby naučil děti určitému řádu; to musí být velmi dobře v povědomí stále učitele i žáků.

Domnívám se, že ten, kdo je podrobován v tom svém vykračování, v tom svém pochodu a vcházení do lidského světa, kdo je podrobován takové té poslední vládě národnosti, státu, společenského zřízení nebo podobně v poslední instanci, že vlastně je a vždycky v minulých etapách, kdy to do povědomí přicházelo, byl pokládán za otroka. To je výchova otroků. Musí v zásadě školní výchovy i rodinná výchova být uplatňována tak, že existují rozsáhlé sféry lidského světa, které přesahují státní raisonu, přesahují cíle sociální, národnostní atd. To, že svět člověka je čímsi do čeho tyto jednotlivé momenty musí být integrovány, ale který sám na ně nemůže být redukován, toto povědomí patří k podstatě školy a mělo by být v povědomí jak učitele tak žáků.

A tak tedy právě v těchto oblastech, které přesahují tyto partikulární cíle tam vlastně k těmto oblastem má především směřovat výchova a vůbec působení školy a učitele. Především má spočívat v tom, že budí smysl dětí pro lidské, všelidské mezinárodní cíle nebo myšlenky nebo záležitosti, tedy pro záležitosti podstatné pro lidský život a přitom svobodné od nahodilých lokálních předsudků.

To, co bylo velkým problémem také u nás, ale co se stalo přímo otřesnou věcí svědomí – možná, že to bylo trochu nafouknuto uměle – ale cítí se to tak, v NDR nebo u nás v pionýrském nebo svazáckém slibu, kdy tím posledním cílem, tou poslední normou je zájem partikulární – to se musí stát předmětem velice důkladného a vážného zkoumání. A kam to všechno míří, kam se to slévá? K požadavku – nevím jestli je možno to tak říci, ale pro jednoduchost a aby to bylo pojmenováno – podobně jako církve je třeba oddělit od státu, podobně je třeba oddělit školu od církve a oddělit ji také od zájmů politických, samozřejmě jen v té míře jak je to možné. Je to požadavek, který nelze splnit jednorázovým rozhodnutím ale myšlenka, že učitel je sice zaměstnanec státní, ale že v určitých záležitostech je povolán a placen zato, aby rozhodoval podle svého svědomí, že společnost si může dovolit luxus platit učiteli za to, že přistupuje k dětem jako integrovaná lidská osobnost a ne jako státní úředník – to by se mělo stát elementární zásadou přebudování našeho školství a zejména revize představ o tom, k čemu vlastně školství je. A prakticky co to znamená pokud jde o křesťanství.

Domnívám se, že křesťanství je něčím více než jen náboženstvím, určitou konfesí církevní, že je čímsi, co je neodmyslitelné od života evropské civilizace nebo evropských a evropou poznamenaných zemí a že v těchto zemích nezbytně musí být předmětem školní výuky. Jestliže se děti učí o kněžně Libuši, o Krokovi, o Čechovi a Lechovi, jestliže se učí o starém Řecku a Římu, nezbytně se musí učit o starém Izraeli, o křesťanském hnutí na počátku našeho letopočtu, že se musí učit o středověké společnosti také z hlediska názorových bojů, že studenti na univerzitách nemohou se obejít bez znalosti křesťanské dogmatiky a to všechno co představuje, že by nemělo být předpokladem praktické výuky ať už zaváděné na školy tím způsobem, který nyní byl v posledních letech co možná zatlačován, to je

tak, že by byly vyhrazeny jakési hodiny kde přijde farář nebo katecheta a začne vyučovat děti stejné konfese, v této konfesi, nýbrž by to mělo být předmětem, který, ať už by se stal součástí dějepisu nebo čehokoli jiného nebo samostatným předmětem v některé třídě, předmětem, kterému by učili svědští učitelé bez ohledu na to zda věří nebo nevěří, a jemuž by se učili žáci bez ohledu na to, zda jsou pokřtěni nebo ne. To by znamenalo jisté důsledky, jak by se to dalo provádět, to by nešlo děti zkoušet v přísahání na náboženství právě tak jako v občanské výuce v přísahání na vědecký světový názor, ale šlo by tam o to dát mladým lidem pokud možno nejlepší informace, aby jejich všeobecné vzdělání bylo opravdu na tom základu, na kterém historicky spočívá, aby věděly co jsou, když jsou občany evropské země. To je asi všechno. Ve výchově světonázorové jde spíš o to ukázat význam světového názoru v životě lidské bytosti, to je v životě učitele, ukázat jak je důležité mít světový názor a přitom by mělo patřit k podstatě toho přístupu učitele říkat svůj názor, svědčit pro tu pozici, na které učitel stojí s tou tolerancí, že to nevyučuje jako závaznou školní látku, nýbrž, že to mezi informacemi zcela věcnými řekne, aby bylo jasné, že to je lidská osobnost a nikoliv úřední. Jinak myslím, že by to nemělo být předmětem žádné manipulace a zejména ne zákonů a vylučování lidí. Předsedající s. Konvička: Slyšeli jsme první část našeho odpoledního referátu. Protože druhá část nemůže proběhnout a má být jen jako koreferáty z druhé strany, domnívám se, že by bylo vhodné udělat přestávku.

(Přestávka.)

Předsedající s. Konvička: Bylo domluveno, že bude rozumnější, že by se stanovily 3-4 základní témata, na které by se diskuse konala. Souhlasíte s tím?

Soudr. Gardavský: Možná, že by to šlo tak, že všichni ti, kdo by k tomu chtěli diskutovat, žekli téma ke kterému bychom chtěli diskutovat, aniž bychom rovnou začali diskusi, aby vznikla jakási intentura nebo seznam temat a problémů, které bychom opět nějak seskupili, tak, aby zítra ta diskuse bez potíží začít. Sám bych chtěl zítra hovořit k termínu „Výchova v duchu vědeckého světového názoru“, který je zafixován jakožto motto školy i v hlavách mnoha učitelů i lidí.

Soudr. Prusák: Chtěl bych promluvit k problematice struktury hodnot dnešní mládeže.