

Peter Úll

Štátna vedecká výchova

Oddelenie cirkvi od štátu - tak znie často požiadavka alebo princíp, pre ktorý má väčšina obyvateľstva aspoň aké také intuitívne porozumenie. Hoci tento princíp nevie každý uchopiť v jasných pojmoch a hoci sa okolo jeho konkrétnej realizácie vedú neustále debaty, vďaka historickej skúsenosti s náboženským prenasledovaním inovercov a štátnym zakazovaním iných vyznaní sa do všeobecného povedomia dostalo aspoň tušenie toho, čo znamená náboženská sloboda a aké negatívne následky prináša štátny monopol nejakého náboženstva. Avšak to, čo dnes vo všeobecnom povedomí takmer úplne absentuje sú možné problémy viažuce sa na monopolné postavenie vedy a jej prepojenie so štátom.

Keď sa v 70. rokoch minulého storočia filozof a historik vedy profesor Paul Feyerabend domáhal v západnom svete oddelenia vedy od štátu, len málokto našiel porozumenie pre túto ním formulovanú požiadavku. A situácia nie je lepšia ani dnes, hoci skúsenosť s „vedeckým materializmom“ ako oficiálnou štátnou doktrínou komunistického režimu v mnohom napomohla aj porozumeniu tomu, čo to znamená štátna veda. Hoci princíp oddelenia vedy od štátu bol do značnej miery prirodzene a bez výraznejšej agitácie uskutočnený, predsa bude v nasledujúcich riadkoch pozornosť zameraná na jednu verejnú oblasť, v ktorej odvolávanie sa na vedu a vedeckosť poskytuje štátnym úradníkom potenciál na potláčanie iniciatív istých skupín obyvateľstva. Ide o oblasť štátnej výchovy a vzdelávania. Na konkrétnom príklade týkajúcom sa sporu ohľadom waldorfskej pedagogiky budú ukázané potenciálne neblahé následky štátom predpísovaného vzdelávania a možnosti ideologického zneužitia spojenia vedy a štátu.

Čo sa stalo?

V uplynulom čase vydal Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) stanovisko, ktorým neodobril a neodporučil ministerstvu zaradenie waldorfského gymnázia do riadnej siete škôl. Na stanovisku pracoval tím odborníkov a dôvody pre negatívny posudok sa dajú rozdeliť do dvoch kategórii. Prvou kategóriou sú dôvody prameniace z nesúladu medzi štátnym vzdelávacím programom a školským programom predloženým waldorfským gymnáziom (učebné osnovy). Tieto dôvody predstavujú prekážky technického rázu, sú v princípe odstrániteľné a mnohé už medzičasom odstránené či napravené boli a v prípade zvyšných je to len otázka času a prepracovania školského programu. Hoci aj tieto technické námietky vypovedajú veľa o tom, čo to znamená štátom predpísané vzdelávanie, nebudeme sa im na tomto mieste z dôvodu uvedenej odstrániteľnosti venovať.

Pozornosť obrátíme na druhú kategóriu dôvodov, resp. na námietku, ktorá je principiálna a zo strany predkladateľov vzdelávacieho programu waldorfského gymnázia neodstrániteľná. Na rozdiel od námietok prvej kategórie nestojí za touto druhou a principiálnou tím odborníkov, ale je dielom najmä jednej osoby, námestníka riaditeľky ŠPÚ, Martina Kríža. Ten bol natoľko férový, že o svojich pohnútkach k zaujatiu negatívneho stanoviska informoval čitateľov na svojom blogu článkom

Waldorfské školy - mediálna kauza a odborný problém, čím dal verejnosti zároveň príležitosť rozhodnutiu porozumieť, prípadne reagovať, nesúhlasiť a brániť sa.

Tou základnou, principiálnou a v podstate neodstrániteľnou námietkou námestníka ŠPÚ je tvrdenie, že predložený vzdelávací program waldorfského gymnázia obsahuje nevedecké prvky. Tým má byť predložený program v rozpore so zákonom, pretože podľa posudzovateľa zákon vyžaduje od vzdelávacieho programu súlad s vedou a výskumom. Námestník sa odvoláva na školský zákon (245/2008 Z.z.), kde je uvedené, že výchova a vzdelávanie majú byť založené okrem iného na princípe „*zdokonaľovania procesu výchovy a vzdelávania podľa výsledkov dosiahnutých v oblasti vedy, výskumu a vývoja*“ (§3, písm. i). Následne námestník uvádza z predložených osnov pojmy, ktoré nie sú vedecky definované (napr. „zemská podstata“, „neznáme končiny“), ďalej aspekty učebných osnov, ktoré majú byť vedecky prekonané (napr. „pohľad ku koreňom vzniku vecí a javov“, „projektívna geometria a jej konzekvencie“) ako i iné rozmery osnov, ktoré nie sú podľa posudzovateľa v súlade s vedou („interpretácia priestoru a času“ a pod.)

Tým, že sa námestník pokúsil naznačiť nesúlad programu s vedou, a teda so zákonom, sa zároveň snažil ukázať, že negatívne stanovisko ŠPÚ nie je vyjadrením nejakých negatívnych osobných antipatií voči waldorfskej pedagogike, ani hodnotením vhodnosti waldorfskej pedagogiky pre spoločnosť, rodičov či deti, ale len výpoveďou o pochybnostiach ohľadom súladu predloženého programu so zákonom.

Súčasťou posudzovateľových námietok sú aj vybrané formulácie waldorfského programu, ktoré podľa námestníka majú byť v rozpore s toleranciou a rešpektom k iným ľuďom, ako napr. „vypracovanie si objektivity v cítení“, či „umiestnenie seba do stredu panorámy vecí a javov“. Predpokladanú netolerantnosť daných tvrdení posudzovateľ nešpecifikuje.

Predkladatelia v ďalšom procese schvaľovania vzdelávacieho programu odstránili uvedené formulácie či iné (pre posudzovateľa) problematické aspekty osnov. Toto odstránenie námestník vyhodnotil ako „zamlčanie“ a ako problematické označil pretrvávajúce celkové „vyznenie“ predloženého dokumentu, pričom však neuviedol ani zákonné vymedzenie ani vedeckú definíciu „vyznenia“. Keďže sa odstránením problematických pasáží oslabila posudzovateľova pozícia poukazovania na nesúlad programu so zákonom, a keďže ani poukaz na „vyznenie“ programu neumožňoval túto pozíciu udržiavať, námestník postúpil v ďalšom odhaleaní svojich pohnútok k zaujatiu negatívneho stanoviska. Otvorene priznal, že v skutočnosti problém nie je v konkrétnom predloženom vzdelávacom programe waldorfského gymnázia, ale že problémom je waldorfská pedagogika sama.

Aby mohol námestník ďalej hájiť rozpornosť so zákonom, resp. s vedou, spojil waldorfskú pedagogiku s jej historickým a svetonázorovým pozadím, s antropozofiou, pričom toto spojenie považuje za nutné a nepopierateľné. Následne cituje vybrané pasáže z antropozofie, resp. z antropozofickej liečebnej pedagogiky, ktoré majú byť podľa námestníka v rozpore s vedou a výskumom, a teda so zákonom. Respektíve, nevedeckosť citovaných pasáží je námestníkom len predpokladaná a nevyslovená, pretože - a na to bude ešte upozornené - súlad daných pasáží s vedou prenecháva námestník na posúdenie čitateľovi. Ďalej dáva posudzovateľ všeobecný návrh na uskutočnenie kvalitatívneho výskumu, ktorý má zistiť vedeckosť waldorfskej

pedagogiky a antropozofie. Posudzovateľ vyslovene uvádza, že kritériom pre posúdenie waldorfskej pedagogiky nemajú byť ani (potenciálne) dobré výsledky testov waldorfských žiakov, ani záverečná správa z (dlhodobého prebiehajúceho) experimentálneho overovania, ale práve výsledky navrhovaného (neuskutočneného) kvalitatívneho výskumu, ktorého závery námestník nechce vopred predpokladať. Pokiaľ tento výskum nie je uskutočnený, waldorfské školy musia podľa námestníka zostať mimo riadneho školstva.

Ku koncu námestník odhaľuje poslednú z pohnútok či dôvodov vedúcich k negatívnemu stanovisku. Ak by sa podľa neho povolila waldorfská pedagogika, otvorila by sa tým hrádza aj iným nežiaducim spoločenským koncepciám, ktoré nie sú podľa námestníka založené na vedeckých, resp. newtonovsko-karteziánskych myšlienkových tradíciách, ku ktorým sa námestník hlási. V tomto duchu vyjadruje posudzovateľ svoj dešpekt okrem waldorfskej pedagogiky aj voči scientológom, voľnému domácemu vzdelávaniu a upozorňuje na riziko sektárstva.

V závere posudzovateľ tvrdí, že v skutočnosti nejde o waldorfskú pedagogiku, ale o odpoveď na otázku, či je vzdelanie súkromnou záležitosťou žiaka a jeho rodičov, alebo je záležitosťou štátu. Túto otázku v článku viackrát opakuje a priamo na ňu neodpovedá.

Nejasná a problematická argumentácia

Uvedené námietky a dôvody námestníka ŠPÚ na seba viažu rad problémov, zväčša spojených s posudzovateľovým nejasným či účelovým ponímaním vedeckosti, ako i so spôsobom jeho argumentácie. Je možné, že niektoré body budú obsahovať nepresnosti alebo bude námestníkovým slovám nechtiac prisúdený iný význam, než on zamýšľal. To je však prirodzený dôsledok toho, že sa posudzovateľ nevyjadroval vždy jasne a zreteľne a mnohé myšlienkové pochody boli len naznačené či nevyslovené.

Začnime od konca. Pri hodnotení programu waldorfského gymnázia je nekorektné používať argument klzkého kopca alebo pretrhutej hrádze, teda argumentovať, že pripustením waldorfského gymnázia do siete škôl by sa časom o slovo začali hlásiť aj scientológovia, sekty a pod. Pri diskusii o školskom zákone by taký argument mohol mať svoju váhu a byť braný do úvahy. Avšak v prípade posudzovania konkrétnej pedagogiky znamená strašenie a vystríhanie pred inými pedagogickými či spoločenskými prúdmi nespravodlivé súdenie waldorfskej pedagogiky na základe charakteristík iných, newaldorfských prístupov k svetu a dieťaťu.

Ďalej. Ako čiastočne neférové pôsobí námestníkov „nevyhnutné“ spojenie waldorfskej pedagogiky s antropozofiou. Toto spojenie netreba ani popierať, ani ho robiť nevyhnutným, ale ho zdôvodniť a špecifikovať (čo námestník nerobí). Pretože okrem dôvodov, ktoré svedčia v prospech prieniku antropozofie do waldorfskej pedagogiky (v postupoch, metódach a pod.), je tu z druhej strany principiálna zábrana tomuto prieniku. Už totiž zakladateľ a inšpirátor waldorfskej pedagogiky opakovane vystríhal, že waldorfské školy „nemajú pchať do žiakov antropozofické dogmy“. Inak povedané, waldorfská pedagogika tu nie je na to, aby z jej škôl vychádzali poslušní „waldorfáci“ či oddaní antropozofovia, ale aby z nej vychádzali ucelené osobnosti so schopnosťou kriticky posúdiť a slobodne sa postaviť pred

akýkoľvek svetonázor, ktorý voči nim z okolia pristúpi. A je jedno, či ide o ten antropozofický alebo nejaký iný, vystupujúci hoci i v mene zákona a vedy. Keď sa nebudú spojenia medzi nejakou školou a jej svetonázorovým pozadím prísne špecifikovať a rozlišovať, môže sa tým stanoviť precedens, že nejaký iný námestník s inými hodnotovými preferenciami bude na základe podobných voľných asociácií vidieť problém v súlade vedy a svetonázorového pozadia napr. cirkevných škôl (ako muníciu môže použiť otázku vedeckosti zázrakov, vzkriesenia a pod.)

Ďalšie problematické body sa budú týkať práve vedeckosti, s ktorou námestník pri hodnotení programu predovšetkým operuje. Keďže posudzovateľ vytýkal najmä nesúlad s vedou, budú problematické body uvádzané do širšieho kontextu vedy a jej histórie.

Problematické body námietok v kontexte histórie vedy

Po prvé. Keď námestník uvádza pojmy z waldorfského programu, ktoré veda údajne nepozná, navodzuje tým dojem, akoby existoval nejaký súpis či záväzný, nemenný a všeobecne uznaný vedecký kánon, na základe ktorého on predložený program posudzoval. Problematický pojem „neznáme končiny“ sa dokonca vzťahoval na dejepis, teda na oblasť humanitných vied, kde je vzhľadom na nejednotnosť vedeckých škôl existencia takéhoto kánonu ešte viac problematická a pochybná - odhliadnuc teraz od toho, že mnohí prírodovedci humanitným odborom ani vedeckosť nepriznávajú.

Po druhé. Viaceré posudzovateľom spomenuté pojmy boli problematickými preto, lebo mali metaforický charakter („neznáme končiny“, „hra mužských a ženských prvkov“ etc.) Aby mohol námestník označiť metafory ako nevedecké, musel nevyslovene - buď nevedome alebo účelovo - zaujať pozíciu toho, čo sa zvykne nazývať scientizmom. Scientizmus je ideologický postoj, ktorý ako pravdivé uznáva *len* vedecké skutočnosti, a naproti tomu skutočnosti mimovedecké, ako napr. poézia (vrátane metafor), mýty, náboženstvá alebo umenie, považuje len za subjektívne a iracionálne javy spoločnosti, ktoré môžu byť v tom či onom aspekte užitočné, avšak ktoré nemajú nič s pravdou a nerozširujú poznanie. Scientistický postoj je z filozofického hľadiska problematický a zákon ho určite nepredpisuje. Nie je možné, aby program nejakej školy obsahoval len vedecké skutočnosti.

Po tretie. Niektoré aspekty či vyjadrenia programu („projektívna geometria“, „pohľad ku koreňom vecí a javov“ etc.) pripomínajú námestníkovi vedecké obdobia či spôsoby uvažovania (renesančné, kozmogonické), ktoré sú podľa neho dnešnou vedou prekonané. Aj keby sa uvedené tvrdenia naozaj vzťahovali k spomínaným minulým obdobiam, je tvrdenie o „vedecky prekonaných“ obdobiach či konceptoch problematické. A to z toho dôvodu, že úspešné teórie či koncepty modernej vedy majú neraz svoje analógie či príbuznosti v „prekonaných“ obdobiach či u „naivných“ predvedeckých autorov. Spomeňme podobnosť medzi modernou teóriou kontinua Hermanna Weyla a teóriou kontinua starého Aristotela, či možné analógie medzi fungovaním mozgových hemisfér podľa nobelistu Rogera Sperryho a poznatkami starovekých jogínov. A hlavne nezabudnime, že heliocentrická vedecká teória o obehu Zeme okolo Slnka - v protiklade ku geocentrickej - nie je vynálezom Koperníka, ale starých pythagorejcov a explicitne ju spomína aj Aristarchos zo Samu (4-3. st. pred Kr.). Koperník heliocentrickú teóriu len opätovne oprášil potom, čo bola

„prekonaná“ geocentrickými teóriami ptolemaiovcov. Ak by v čase Koperníka námestník nejakého štátneho ústavu argumentoval proti vzťahujúcim sa novovekým heliocentrickým prúdom poukazovaním na to, že obsahujú prvky z prekonaných období a autorov, išiel by - paradoxne - v mene vedy a zákona proti vedeckému vývoju a svet by dnes vyzeral inak. Pri posudzovaní vedeckých poznatkov treba byť opatrný, pretože tie vyskytujúce sa v starých obdobiach sa môžu ukázať ako plodné a inšpiratívne pre moderné vedecké teórie. To platí aj pre uvedené „prekonané“ aspekty waldorfského programu.

Po štvrté. O tom, že pri tvrdeniach o vedecky prekonaných prvkoch treba byť obozretný svedčí aj ďalšia námestníková námietka. Podľa neho sú čas a priestor objektívne veličiny, ktoré nemožno interpretovať, lebo samé podmieňujú interpretáciu. Ak posudzovaný školský program hovorí o „interpretácii priestoru a času“, tak to podľa námestníka naznačuje antropozofické pozadie programu. Kvôli nejasnosti námietky nie je zrejmé, či námestník považuje za problém interpretáciu priestoru a času vôbec, alebo len ich interpretáciu už na stredných školách. Jeho hlásanie sa k newtonovsko-karteziánskym myšlienkovým tradíciám naznačuje skôr to prvé, pretože v týchto tradíciách boli čas a priestor absolútne veličiny. Problém s uvedenou námietkou spočíva v tom, že „interpretácia priestoru a času“ nie je nejakou sektárskou lahôdkou, ale vyplýva z moderných vedeckých teórií, či už z Einsteinovej teórie relativity a z kvantovej fyziky, rovnako ako z husserlovského, fenomenologického ponímania sveta a poznania. Pokiaľ sa v týchto post-newtonovských teóriách používajú rovnaké pojmy (priestor a čas), tak v inom kontexte a v inom význame. Dokonca sa medzi vedcami vedú spory o tom, či je newtonova fyzika stále platná a v akých oblastiach. Ak by teda „interpretácia priestoru a času“ bola naozaj vlastná aj antropozofii, a ak by túto interpretáciu podporovali výsledky vedy, výskumu a vývoja, tak by to bol bod v prospech antropozofie a v neprospech námestníkovej interpretácie vedy a štátneho programu.

Po piate. Námestník sa tým, že pristúpil na pôdu, kde aj veda má svoju históriu a prekonané obdobia vystavil paradoxnému riziku. Ak by totiž k pravde mali bližšie tí, podľa ktorých bol Newton prekonaný Einsteinom (napr. v chápaní priestoru a času), tak by to znamenalo, že námestník v dobrej vôli chrániť vedu a štát obhajobou newtonovsko-karteziánskych tradícií v skutočnosti bráni vede napredovať. V histórii vedy by to nebolo nič nové. Neraz sa nové vedecké teórie - vrátane tých najmodernejších - len horko ťažko presadzovali proti tým etablovaným a zaužívaným, ktoré už boli široko rozpracované, mali svoje kladné výsledky, vybudované inštitúty, ocenenia a pod. Zabehnuté myšlienkové návyky vedeckej komunity neumožňovali nové teórie pochopiť, ich prívrženci boli označovaní za pavedcov, iracionalistov, šarlatánov a pod. Pri prechode zo starej vedeckej teórie na novú zohrávali medzi vedcami často silnú úlohu vášne, predsudky, ideologické postoje, podvádžanie, osobná nevraživosť a vzájomné osočovanie. Fyzika Maxa Plancka dovedlo sledovanie a priama účasť na týchto sporoch až k extrémnemu názoru, že nová vedecká teória sa zvykne presadiť až potom, čo stará generácia vedcov zomrie. A nielen dezinterpretácie či zosmiešňovanie sa používali na deklasovanie vedeckých oponentov, ale i moc štátu. Tento bol neraz zneužitý istými záujmovými skupinami presadzujúcimi dobovo podmienené poňatie vedy, aby mohli v mene zákona zabraňovať či sťažovať iným vedeckým prúdom rozvoj a pôsobenie. Dokážeme pripustiť možnosť, že v prípade námestníkových námietok z nevedeckosti (a teda nezákonnosti) waldorfskej pedagogiky môže ísť o podobný prípad?

Po šieste. Náместník citoval pasáže z antropozofie (teda nie z waldorfského programu) a prenechal na úvahu čitateľa, či sú v súlade s vedou. Pravdepodobne chcel naznačiť - inak to citovanie nedáva zmysel - že obsahujú pojmy a tvrdenia, ktoré sa môžu javiť ako podivné, smiešne či inak nevedecké, a to najmä čitateľovi ukotvenému v newtonovsko-karteziánskych myšlienkových tradíciách. No opäť, ak by niekto takýmto spôsobom postupoval voči prúdom či autorom minulosti, svet poznania by vyzeral inak. Zoberme si len samotného Isaaca Newtona. Pozostalosť jeho diela, ktorá vyšla na verejnosť v 20. storočí ukázala, že Newtonove vedecké bádania vznikali na pozadí jeho celoživotného pozitívneho záujmu o alchýmiu, hermetizmus, či dokonca mágiu a že týmto záujmom venoval mnohé svoje spisy. Ak by nejaký jeho súčasník tieto Newtonove záujmy poznal a chcel zdiskreditovať to, čo bolo na jeho úsilí vedecké a plodné citovaním nevedeckých či inak zvláštnych pasáží, Newtonove spisy by mu k tomu poskytli nespočetne veľa príležitostí. Už za to, čo v čase Newtona prešlo sitom vedeckosti, bol podozrievaný z okultizmu. Ved' akoby sa takej nálepke mohol vyhnúť niekto, kto hovorí o *neviditeľnej* sile záhadne pôsobiacej medzi predmetmi na diaľku, a pritom ju ešte nazve „gravitačnou príťažlivosťou“, teda názvom tak antropomorfným a slovom „príťažlivosť“ vzbudzujúcim i ľúbostné asociácie. Akokoľvek, napriek podivnostiam v pozadí Newtona, o kvalite jeho práce a uvažovania hovorili konkrétne výsledky. Ak sa vrátíme ku skúmanému prípadu, tak sa musíme spýtať: zaujímajú náместníka v prípade waldorfskej pedagogiky konkrétne dlhoročné výsledky a skúsenosti? Alebo úmyselne tieto výsledky - domáce i zahraničné - bagatelizuje a radšej navrhuje hypotetické kvalitatívne výskumy s nedohľadným záverom, chytá za slovíčka a puncuje druhých nálepkou pavedeckosti? Ak náместník považuje čitateľov jeho blogu za dostatočne súdnych, aby sami rozhodli, či sa za waldorfskou pedagogikou skrýva paveda či sektárčina, prečo túto súdnosť nedopraje aj rodičom pri výbere školy pre ich dieťa?

Po siedme. Ak by sa aj nejaké prvky waldorfskej pedagogiky alebo aj samotnej antropozofie ukázali časom ako vedecky neobhájiteľné alebo filozoficky absurdné, tak to nič nehovorí o waldorfskej pedagogike ako celku, a zvlášť nie o jej iných, vedecky a filozoficky relevantných prvkoch. Ved' jej zakladateľ si nenárokoval neomylnosť, skôr naopak. Ani iní zakladatelia vedeckých či filozofických prúdov neboli vo všetkom vedecký a neomylný, ved' i taký Einstein sa v mnohých svojich hypotézach mýlil. Znevažovať ich dielo poukazovaním na nejaké vybrané absurdnosti či nevedeckosti by znamenalo vylievať špinavú vodu z vaničky spolu s dieťaťom. Pri hodnotení prírodovedných či pedagogických prúdov ich preto neposudzujeme *en bloc*, ale opatrne rozlišujeme a preberajme zrná od pliev. Preto tiež dúfajme, že náместník nezdiera newtonovsko-karteziánsku tradíciu ako celok, ale vie sa bez jej celkového odmietnutia ohradiť napr. voči presvedčeniu jej inšpirátora Cartesia Descarta, že zvieratá necítia bolesť (lebo sú to stroje, a ak vydávajú pri bití zvuk, tak to na ich mechanickosti nič nemení, keďže aj stroje vŕzgajú, pískajú a vydávajú všelijaké zvuky).

Vo výhradách by sa dalo pokračovať.

Čo je na tom najsmutnejšie

Keď si stanovisko náместníka riaditeľky ŠPÚ dáme do kontextu ostatných jeho verejných vyjadrení, v ktorých vystupuje ako súkromná osoba, resp. kde prezentuje

svoj osobný názor na školstvo, tak sa nám naskytne zvláštny obraz. Vo viacerých svojich článkoch sa totiž domáha slobody v školstve a kritizuje jeho uniformnosť; vyjadruje výhrady voči tomu, aby sa rôzne výchovno-vzdelávacie agendy, s ktorými môže mať rodič alebo učiteľ problém (napr. sexuálna a multikultúrna výchova) presadzovali centrálné cez štátny vzdelávací program, je za jeho reštrikciu a zastáva sa možnosti, aby si školy a učitelia mohli slobodne tvoriť vlastný vzdelávací program (aspoň v jednej tretine); tvrdí, že primárnu zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie nemá štát, ale rodičia, ktorí majú dieťaťa vybrať školu so vzdelávacím programom vyhovujúcim ich presvedčeniu a názoru; za problém považuje, že v rezorte školstva sú ľudia, ktorí sa boja dať školám a učiteľom slobodu a dokonca si želá a dovoľáva sa takého ministra do budúcnosti, ktorý by bol dostatočne odvážny dať slobodu školám, učiteľom, žiakom a rodičom.

Prirodzene teraz vyvstáva otázka, prečo tá istá osoba, tentoraz vo funkcii štátneho zamestnanca, koná v prípade waldorfskej pedagogiky úplne v protiklade k zastávaným názorom, hľadá v predložených osnovách nesúlad s centrálnym štátnym programom aj tam, kde nie je, berie a nepriznáva rodičom, učiteľom a škole na iných miestach ospevovanú slobodu (a tým i zodpovednosť) a kladie polená pod nohy ich snahám a iniciatív. Odvolávať sa na zákonné obmedzenia nie je postačujúce, pretože onen zákon, ktorý hovorí o potrebe zdokonaľovania vzdelávania podľa výsledkov v oblasti vedy, výskumu a vývoja (245/2008 Z.z., §3, písm. i) by sa pri dobrej vôli a s prihliadnutím na históriu vedy dal interpretovať aj tak, že waldorfská pedagogika by mohla byť jeho najlepším naplnením. Bola to však práve absencia dobrej vôle, ktorá námestníka viedla ku kľúčovaniu, slovičkáreniu, navrhovaniu nereálnych hypotetických výskumov, k zákonnému formalizmu a hľadaniu ani nie tak dier v zákone, ako skôr zákonných palíc, ktorými by sa dalo waldorfské gymnázium vybiť mimo sieť riadneho školstva. A napriek opačným prehláseniam námestníka ŠPÚ to boli práve jeho *osobné antipatie* voči waldorfskej pedagogike - v skromnej podobe vyjadrené aj vo vyššie spomenutých verejných článkoch a vyjadreniach - ktorým odvolávanie sa na „nesúlad s vedou a zákonom“ poslúžilo len ako nástroj a zámienka. To je na tom smutné, že osobné ideologické predpojatosti zaviedli námestníka pri posudzovaní na pozície, ktoré mu pravdepodobne nie sú vlastné (scientizmus a pod.) a primäli ho vzdať sa ideálov, ktoré inak zastáva (napr. sloboda v školstve)

Povedzme si otvorene, že na Slovensku existuje viac či menej ideovo súdržná skupina ľudí, ktorí sú často združení alebo sympatizujúci napr. s Konzervatívnym inštitútom (ktorého je námestník ŠPÚ spolupracovníkom), ktorí sa hlásia k ideám istej verzie konzervativizmu (často nábožensky ladenému), zaujímajú sa okrem iného o školstvo a snažia sa v ňom obsadiť dôležité posty v dobrej vôli ho zreformovať a modernizovať. Týmto ľuďom je waldorfská pedagogika dlhodobo trňom v oku a snažia sa ju zdiskreditovať, pričom podľa potreby a publika využívajú raz očierňovanie a nálepkovanie sektárstvom, inokedy nevedeckosťou, inokedy zas nezákonnosťou. Keď výsledky z experimentálneho overovania či testovania žiakov svedčia v prospech waldorfskej pedagogiky, spochybnia systém overovania a testovania, keď je waldorfská pedagogika v súlade so zákonom, spochybnia zákon, keď v nesúlade so zákonom, tak sa na zákon odvolávajú a pod. Hoci táto ideová skupina ľudí má voči štátom predpísanému vzdelávaciemu programu v mnohom podobné principiálne výhrady ako majú stúpenci waldorfskej pedagogiky, v prípade, keď sa jedná o waldorfskú pedagogiku, sa títo ľudia neváhajú *spojiť* a odvolávať na

inak kritizovaný štát a štátny program, aby *spolu* kládli waldorfskej pedagogike polená pod nohy. Vtedy opustia i svoje ideály o slobode škôl a autonómii rodičov.

Spoločným menovateľom týchto postupov sú silné osobné antipatie, ktoré títo ľudia prechovávajú voči waldorfskej pedagogike. Tieto antipatie sú často zvedomené a racionalizované ich ukotvením v konzervatívnej ideológii, s ktorou sa dá súhlasiť i nesúhlasiť, v každom prípade sa dá o nej diskutovať. No ešte častejšie sa tieto antipatie prejavujú ako viac či menej nevedomé popudy a iracionálne citové hnutia, ktorým racionalita, vedeckosť, zákonnosť či ortodoxnosť slúžia len ako vonkajší náter, a ktoré bránia racionálnej a nepredpojatej diskusii a hodnoteniu. Týchto ľudí totiž *niečo* irituje a rozsvetujú sa im v duši rôzne „kontrolky“ (tak sa vyjadril jeden diskutujúci), len čo príde reč na waldorfskú pedagogiku, tobôž na antropozofiu. Nie je to nesúlad s princípmi výchovy a vzdelávania - ten by sa dal pri vypätej vôli nájsť v akejkolvek škole či pedagogike - ale práve tieto citové antipatie a podvedomé duševné pnutia, ktoré sú principiálnym problémom mnohých ľudí vo vzťahu k waldorfskej pedagogike. Pokiaľ sa tieto popudy nepomenujú, nevynesú na svetlo a nestanú zo strany ich nositeľov predmetom systematického bádania a pýtania sa po ich žriedle a príčinách, potiaľ bude diskusia o waldorfských školách na Slovensku stáť na mŕtvom bode a waldorfská pedagogika bude vzdialená spravodlivému a nepredpojatému zhodnoteniu. A keďže len formu nádeje má šanca, že sa neprajníci waldorfskej pedagogiky pokúsia o objektívne a vedecké skúmanie nielen vonkajšieho sveta javov, ale aj vlastného vnútorného sveta pocitov a duševných popudov, urobíme spravodlivosti viacej zadosť, ak toto zhodnotenie prenecháme rodičom.

Sloboda vedeckého bádania

Záverom sa ešte vráťme k spojeniu vedy a štátu, ktoré sa najvýraznejšie prejavuje v štátnom vzdelávacom programe. Je neférové povedať, že stanovisko posudzovateľa nebolo zhodnotením toho, či je waldorfská pedagogika „dobrá“ alebo „zlá“, ale len či je v súlade so zákonom, a teda s vedou. Zdôvodňovať a tvrdiť, že je niečo nevedecké, je v modernej dobe formovanej vedou ešte horšie ako priamo niečo označiť za zlé. Keď je niečo označené za zlé, tak ľudia nad takým posudkom zväčša mávnu rukou a pomyslia si, že je to len niekoho subjektívny úsudok, možno formovaný náboženským alebo iným ideologickým presvedčením. Keď sa však hovorí o nevedeckosti niečoho, vstupuje sa tým na pôdu, kde sa nárokuje objektívnosť a budí zdanie nezaujatosti a nestrannosti, a preto niet pre osobné či spoločenské postavenie nič nebezpečnejšie a horšie, než byť označený za pavedca či hlásiť sa k nejakému pavedeckému prúdu.

V minulosti bol štát neraz zneužitý cirkvou či jej svätým *officiom* (inkvizíciou) na prenasledovanie a potláčanie inovercov. Dnes niečo také moderný človek odsudzuje. Avšak bez povšimnutia sa dnes nechávajú snahy istých skupín povýšiť istou ideológiou zafarbenú vedu na officium a v mene „oficiálnej“ vedy potláčať a očierňovať inovedcov, a keď sa dá, tak aj pomocou štátu a zákona. Moderný človek žije v ilúzii, ak si myslí, že sa oslobodil od slepého prijímania mienky od autorít. Len sa vymenila jedna autorita za druhú a miesto bielym rúchom kňaza sa necháva nekriticky očarovávať autoritou bieleho plášťa vedca, ktorý mu miesto náboženských zázrakov ponúka zázraky techniky.

Už dnes, a o to viac do budúca nás čaká nová úloha. Tak ako nám už nikto nepredpisuje nejaké náboženstvo, ale si slobodne volíme podľa vlastného uváženia aké náboženstvo budeme praktikovať, tak ak chceme zväčšiť možnosti našej slobody, musí rovnaká voľba pripadnúť aj v otázke vedy. V čase vedeckých sporov ohľadom genetického inžinierstva, modifikovaných potravín, biotechnológií, umelého oplodnenia, očkovania, globálneho otepľovania, darwinizmu, inteligentného dizajnu, interpretácie kvantovej fyziky, alternatívnej medicíny a podobne, nie je už viac možné nekriticky a pasívne prijímať výsledky vedy, pretože veda sama nie je jednotná a ponúka protirečivé rady. Ak si chceme zachovať šancu na slobodu, musíme na svoje plecia zobrať ďalšie bremeno rozhodovania, tentoraz o tom, ktorú vedu chceme nasledovať. Hoci nie každý môže venovať čas vedeckému vzdelávaniu a štúdiu vedeckých prúdov, každý vie, ako chutí ovocie, a vo vede rovnako ako inde platí, že po ovocí ich spoznáte.

Veda a vedecké poznávanie sveta je jeden z najcennejších statkov, ktoré nám moderný svet ponúka. O to viac je dôležité si uvedomiť, ako často je jej vývoj alebo úpadok ovplyvňovaný ideologickými a mocenskými faktormi alebo osobnou nevraživosťou. Až budúcnosť ukáže, čo všetko z toho, čo je dnes považované za vedecké a používané proti pavedeckým prúdom, sa neskôr vyjaví len ako ideologická a dobovo či inak podmienená nevedecká prímes. Vede sa darí, ak môžu rôzne idey, teórie a vedecké hypotézy medzi sebou súťažiť a vzájomne koexistovať, hoci sa môžu javiť ako úplne protikladné, nezlučiteľné a vo vzájomnom pohľade aj ako absurdné. Naopak, ak sa stúpenci nejakej vedeckej teórie domáhajú štátneho monopolu a zneužívajú štát alebo iné nástroje na hatenie vedeckého bádania iných, nejdú len proti vôli a osobnému presvedčeniu daných jedincov z opozičného tábora, ale aj proti napredovaniu samotnej vedy. Scientológovia, ľudoví liečitelia či nejaké obskúrne hnutia môžu vnášať chaos do sveta vedeckého poznania a ich vedeckosť treba obozretne skúmať. Avšak pre budúcnosť vedy nie sú nebezpeční ani tak oni, ako skôr rôzni bojovníci proti skutočnej či domnelej iracionalite a šarlatánstvu, ktorí chcú istú dobovo podmienenú vedu prehlásiť za všeplatnú vedeckú ortodoxiu a v mene tej riadiť štát a výchovu.

Presadzovať vedeckú pluralitu neznamena tvrdiť, že všetko, čo sa za vedu vydáva, naozaj aj vedecké je a že hranica medzi vedou a pavedou neexistuje. Túto hranicu však nemá určovať štát a takpovediac páliť na nej inovedcov, ale každý sám sa musí rozhodnúť, čo je vedecké a kto bude pre neho vedeckou autoritou. Až slobodne poznávajúci ľudia majú formovať inštitúty v príslušných vedeckých, pedagogických či kultúrnych oblastiach, v ktorých si budú sami určovať pravidlá a ideové postoje, a prípadne budú bez pomoci štátnej moci upozorňovať svojich blížnych na domnelú či skutočnú nevedeckosť či inú nesprávnosť životnej cesty iných.

Veda ako systematické a metodické poznávanie sveta je nádejou ľudstva, že ľudia sa dokážu medzi sebou dorozumieť a spoločne uznať niektoré aspekty sveta ako pravdivé. Takáto zhoda je najľahšie dosiahnuteľná v matematike, kde zväčša všetci súhlasia, že dva krát dva sú štyri. Keď totiž počítame, dokážeme sa oslobodiť od osobných sympatií a antipatií voči číslam, a preto bez duševných pnutí pripustíme výsledok, hoci štvorka nemusí byť naše šťastné číslo. No v prípade organických vied, ale najmä v humanitných vedách, hrajú vášne a osobné sympatie a antipatie výraznú úlohu. Tieto zväčša nenechajú prehovoriť skúmanú vec samú, aby o sebe vypovedala a prejavila svoju kvalitu a hodnotu, ale ju chcú vtlačiť do vopred

predpokladaných a želaných výsledkov. Pokiaľ vôľa pravdivo a nepredpojato poznávať svet nebude rásť, pokiaľ sa zastaví len na tom, čo je matematicky poznateľné a nevstúpi aj do vlastného duševného vnútra človeka, aby obozretne rozlíšila a oddelila tušenia od predsudkov a pravdivé intuície od podvedomých strachov, potiaľ sa nádej na porozumenie medzi ľuďmi bude postupne premieňať na zúfalstvo. Ak sa každý z nás nestane vedcom svojho vlastného vnútra aby nepredpojato videl aj vonkajší svet, tak nás zvnútra budú ovládať podvedomé vášne a zvonku náboženský, vedecký, sektárski či iní vodcovia. Potom nielen že sa ľudia nikdy nedohodnú na hodnotách, ale možno príde i čas, kedy dva krát dva nebude pre každého štyri a biela bude čierna, ak to vyhlási nejaká vedecká autorita.

12. mája 2012