

K minulosti a současnosti ČPdS

Orientace české pedagogiky a Československá (Česká) pedagogická společnost

Josef Maňák

Výročí Československé (České) pedagogické společnosti nás vybízí k bilancování a hodnocení, abychom se, poučení z minulosti, mohli lépe zaměřit na budoucnost. Jsou již sice k dispozici podnětné analýzy minulých let (např. Malíř, Cach, Průcha, Váňová, Kotásek), ale není jich pořád dost, aby pokryly všechna bílá místa, a navíc chybí kritický pohled na vědecké počiny a aktivity tohoto období. Nejsem povolán k tomu, abych tak učinil já, ale domnívám se, že i dílčí pokusy v tomto směru mohou pomoci budoucímu historiku vytvořit z jednotlivých kamínků relativně ucelenou mozaiku. Můj přístup k orientaci pedagogiky v těchto letech bude nutně subjektivní a zřejmě též nevyvážený, odrážející názory jednoho z účastníků. Protože nemám dostatek nezbytných podkladů, nebudu uvádět konkrétní jména. Také se chci vyhnout nálepkování. Snad se v těchto mých pohledech každý sám najde a sebekriticky posoudí svůj podíl na zápase o pokrokovou, demokratickou pedagogiku. Doufám též, že mladá generace si uvědomí cenu, která byla za dnešní pedagogiku zaplácena, zhodnotí vliv a nebezpečí indoktrinace a nepodlehne módním vlnám, které dnes samostatnost a tvořivost ohrožují.

Československá (Česká) pedagogická společnost vznikla jako vědecká společnost při Československé akademii věd v období tzv. „tání“, tj. postupného uvolňování rigorózního komunistického režimu, tedy v předvečer Pražského jara. Její protagonisté ji zakládali s nadějí, že přinese žádoucí změnu do totální ideologizace pedagogických věd a že bude impulsem k rozvoji vědecké teorie a následně též praxe. Nelze zapomínat, že o každou svobodnější myšlenku se muselo bojovat, a to nikoli bez rizika postihu nebo represe. Nástup Československé pedagogické společnosti byl průlomový a inspirující, byl

přijímán jako výzva ke změně a svobodě. Vzpomeňme jen na první sjezdy ČPdS, na nichž zazněly nebývale otevřené a kritické myšlenky (Trnava – Cach; Olomouc – Kyrášek, Brezinka; Praha – Kotásek). Bylo to v souladu s protestem většiny společnosti proti útisku a nesvobodě. Položme si však otázku: Do jaké míry bylo naše myšlení ovlivněno marxismem? Jak se česká pedagogika vyrovnávala s marxistickou pedagogickou teorií? Byla v dostatečném rozsahu a žádoucí hloubce provedena analýza marxistické pedagogiky? Při hledání odpovědi se příliš důrazně nabízí paralela se současným veřejným životem, který dosud bývalé kádry často skrytě, ale i veřejně ovlivňuje.

Je překvapivé, ba až znepokojující, jak po únoru 1948 v pedagogických publikacích zcela zdomácněl marxismus. Je třeba si uvědomit, že někteří pedagogové emigrovali, někteří byli umlčeni, někteří se sami uchýlili do ústraní, ovšem někteří se k vítězné ideologii s chutí přidali. Připočteme-li k tomu drastické omezení styků se Západem, měla nastupující vědecká generace značně omezené možnosti svého rozvoje. Nelze nevpomenout brutální kritiky a pranýřování reformního hnutí, k němuž se přidávali i někteří jeho bývalí účastníci. Je zřejmé, že jednostranné převládnutí marxismu bylo nastoleno násilně, i když k tomu přispívala i tehdejší společenská atmosféra. Nabízel však marxismus přece jen aspoň poněkud schůdnou cestu, která by mohla plodně rozvíjet pedagogickou teorii? Odpověď není jednoduchá, neboť marxismus sebevědomě poskytoval tzv. vědecké řešení četných problémů i metodologii k jejich řešení: determinovanost výchovných jevů působením materiálních faktorů, pochopení podstaty poznání i učení prostřednictvím teorie odrazu, vysvětlení kultury působením základny a nadstavby, odhalení zákonitostí vývoje dialektickou triádou atd. Vyrovnali jsme se s těmito koncepcemi, nebo nenávratně odešly s ideologickým útlakem a není třeba se k nim vracet?

Nová dogmatická vlna marxistické ideologie zaplavila pedagogiku v sedmdesátých letech, kdy se ke slovu dostali horliví představitelé represivní garnitury. Po Pražském jaru již bylo ovšem jasné, že silové řešení, jakkoliv vnějšíkově všemocné, je odsouzeno k neúspěchu. Přes vítězný pokřik ideologických „aparátčků“ a jejich přísluhovačů pokračovala linie opravdového úsilí vědecky řešit pedagogické otázky. Záleželo na místní situaci a odvaze nemarxistů i marxistů, do jaké míry bylo možno pokračovat v pluralitním řešení pedagogické problematiky a nakolik otevřeně bylo možno publikovat. Osudy jednotlivých pedagogů z obou břehů o této složité, obtížné, ambivalentní i nebezpečné stránce tehdejšího života dostatečně přesvědčivě vyprávějí. Chybí dosud hlubší analýza vnějších projevů i osudů i vnitřních procesů a prožitků zúčastněných osob.

Tuto zmínku o střetu marxistických a nemarxistických idejí ve vnitř-

ním plánu, v psychice jednotlivců jsem uvedl záměrně, abych upozornil na závažný problém, dilema dvojakosti, volby, rozhodování, zrání nebo konjunkturalismu. Nejednou jsem slyšel, jednou i na mou adresu, že jsme byli marxismem silně ovlivněni a že i naše současné názory jsou poplatné starému myšlení. Tato výtka je logicky oprávněná, jde však o to, zda je ve všech případech pravdivá. Tito kritikové nijak nespecifikují, kde a v čem se rezidua dřívějšího myšlení projevují, ani neukazují, jak zastaralé postupy překonat, protože většinou sami nic nového neprodukuje. Bylo by záhodno i tuto otázku otevřít a případné staré myšlení překonat novými idejemi a postupy.

Obraťme nyní pozornost k emancipačnímu úsilí, jak se postupně začalo projevat v šedesátých letech, po založení ČsPdS a vyvrcholilo v Pražském jaru. Je třeba ovšem přiznat, že hlavní proud tohoto novátorství se identifikoval se socialismem s lidskou tváří, ale nemůže být nejmenších pochyb o tom, že šlo o upřímnou očistu od deformací a o hledání nových, na vědeckém poznání založených přístupů k řešení pedagogické problematiky. Kritický pohled by zajisté oddělil zrna od plev a byl by velmi prospěšný, ale musel by jít ke kořenům sledovaných jevů a postihovat širší souvislosti. Protagonisté i členové ČsPdS se většinou hlásili k reformním snahám a usilovali o demokratickou orientaci pedagogiky. Otázkou je, jak daleko se v tomto osvobozovacím snažení dostali a jak ovlivnili další vývoj v období represí, a zejména po roce 1989.

Pátráme-li po ideových základech a filozofických východiscích pedagogické vědy v tomto období, uvedme aspoň některé tendence a projevy. Jde například o průnik fenomenologie do pedagogiky, o její antropologickou a axiologickou orientaci, o navazování na hermeneutické směry v západní pedagogice, o obnovu reformního pokusnictví, o snahy pokračovat v pozitivistickém přístupu k pedagogice a v tradicích klasického historického bádání, o inspiraci americkým behaviorismem. Stoupenci některých těchto myšlenkových proudů se posléze uchýlili do bytových seminářů disidentů, mnohé aktivity byly ukončeny nebo dočasně přerušeny, ale důležité je, že se přece jen udržovala kontinuita s našimi pokrokovými tradicemi i se světovým vývojem a že naše pedagogika mohla na přerušené a oslabené vazby po roce 1989 navazovat. Demokratické cíle pro pedagogickou sféru v krátkém období Pražského jara směle vytyčil pražský manifest Pedagogika a pedagogové (Literární listy, 1968, č. 10), podpořený výzvou moravských pedagogů (Učitelství, 1968, č. 33–34). Manifest na jedné straně prokázal odvalu pedagogů pokračovat v demokratizaci pedagogiky, ale na druhé straně zapůsobil výbušně v oblasti politické, což mělo pro signatáře dlouhodobé represivní dopady. Dalším výrazným projevem boje za svobodu myšlení a příspěvkem za zvědečnění pedagogiky bylo založení nového pedagogického časopisu pod patronací ČsPdS – Pedagogická orientace (1967), který otevřel

své stránky „hledání nových směrů a orientačních bodů v pedagogice v podpoře úsilí o hlubší pohled na základní problémy pedagogické skutečnosti“. Na jiném místě jsem ukázal, že i v tehdejších nelehkých podmínkách vycházela hodnotná pedagogická díla (např. v didaktice), i když někdy v různé míře poplatná ideologickým tlakům. Současní čtenáři tento zápas o svobodný rozvoj vědy v plném rozsahu někdy ani nechápou, poněvadž jim splývá se zcela konformními výtvary a projevy. Pro diferenciaci tohoto složitého dění je nutné se příležitostně vracet k minulosti, abychom si uvědomili, že udržování pokrokových tradic naší pedagogiky není ani automatické, ani bez obětí.

Listopad 1989 otevřel novou stránku života naší společnosti a odemkl pro nás na dlouhou dobu uzavřenou bránu do svobodného světa. Lze konstatovat, že podobně jako v politickém životě jsme byli svobodou poněkud zaskočení, poněvadž jsme na ni nebyli dostatečně připraveni. Najednou se k marxismu nikdo nehlásil, ale nebyla ani chuť (zcela pochopitelná) se jím kriticky zabývat a vědeckými argumenty jej překonat. Pro učitele, kteří jsou vždy úzce spojeni s konkrétní výchovnou prací, se však nenašel dostatek pochopení, naopak i z nejvyšších míst se jim dostalo odsouzení. Také pedagogika se v revoluční euforii dostala do nepříznivé situace, poněvadž se často zcela neoprávněně ztotožňovala s marxistickou ideologií. Avšak toto ztotožnění vědy s ideologií plně neplatilo ani v bývalém Sovětském svazu, protože kromě oddaných přísluhovačů režimu tam v pedagogice pracovali také vynikající vědci a myslitelé, kteří se ještě víc než u nás museli dokonale maskovat. Přesto někteří byli na indexu nepohodlných osob, a někdy dokonce končili i v gulagu (např. I. J. Lerner).

Po osvobozujícím uvolnění přetlaku nastává v naší pedagogice hledání ideové orientace, navazování na osvědčené tradice, probíhá názorová diferenciaci, přičemž se ke slovu hlásí potlačované směry a koncepce. Postupně se krystalizuje proud předválečné empirické a duchovědné pedagogiky, aktivuje se reformní hnutí a v jeho intencích se zakládají alternativní školy, konají se sjezdy, konference a semináře. Významnou úlohu má opět ČPdS. Ideová a filozofická východiska se obohacují o nové myšlenkové proudy, které se ve světě vyhranily; ve vědách o výchově se objevují nové směry, např. pedagogika kritická, systémová, ekologická, postmoderní. Jde tedy o nebývalý rozmach pedagogického myšlení, které ovšem není přímou aplikací obecných filozofických kategorií, ale určitým pojetím člověka a jeho místa ve světě. Pedagogické koncepce a projekty často vyrůstají také z psychologických zdrojů, které jim poskytují vědeckou základnu opřenou o výzkum. Nastává rozmach pedagogických směrů, teorií i praktických pokusů, který však někdy vedl k zjednodušující dichotomii pedagogiky tradiční a moderní,

pedagogiky explanativní a preskriptivní apod. Velmi mnoho se překládá zahraniční literatura, vznikají též četné pozoruhodné, originální publikace.

Naše pedagogika překonala krizi, která souvisela s jejím násilným podřízením politice (paralela se středověkým postulátem philosophia ancilla theologiae), a zaujala náležitě místo mezi ostatními společenskými vědami. Ovšem na obzoru se objevuje další nebezpečí. Nedávno mě vědecky i lidsky pobouřilo označení J. Á. Komenského za geniálního psychopata a varování před škodlivostí jeho pedagogických tezí pro dnešní pedagogickou realitu. Vidím v těchto výročí přebujelý individualismus, který G. Lipovetsky nazývá čirým narcismem a strategií prázdnoty a který je zbařený posledních společenských a morálních hodnot.

S pedagogikou je tento cynismus spojen útoky na principy, které Komenský v podmínkách své doby formuloval, ale hlavně tím, že si domýšliví a arogantní pseudovzdělanci osobují právo apodikticky negativně se vyjadřovat k pedagogickým jevům, aniž by se je snažili pochopit.

Z nástrah pro nás nevídaného pluralismu myšlenkových hnutí a proudů se zřejmě leckomu točí hlava, neboť jej ovlivňují, aniž by je střízlivě analyzoval a kriticky posuzoval. Tak je tomu někdy s přejímáním postmoderních názorů nebo s nepřiměřeným zobecňováním dílčích závěrů. Často se v těchto případech přesvědčivost a závažnost argumentů nahrazuje bezobsažným krasořečnictvím nebo rádoby vědeckým, tj. nesrozumitelným vyjadřováním. Domnívám se však, že zmiňované neduhy jsou jen dočasným projevem dětských nemocí mladé demokracie, které se v dalším vývoji překonají. V tomto optimismu mě utvrzuje mladá generace, která si v konfrontaci se světovou pedagogikou nevede špatně. Česká pedagogika spolu s ČPdS celkem úspěšně zvládla značně složitě situace minulého období a nyní stojí před svým dalším rozvojem. Bojovala za zachování demokratických ideálů a o udržení svého vědeckého charakteru. Nemohli jsme detailně zmapovat všechny peripetie těchto zápasů, v nichž byly i prohry, chyby a omyly, ale snad i ze stručného přehledu je možno zvýraznit některé pro nás důležité závěry, které mají obecnější platnost:

Především se ukazuje, že pedagogika nemůže existovat jako tzv. čistá věda, ale že je vždy víceméně propojena se životem společnosti, ovšem pedagogika si musí uchovat svou svobodu, založenou na pevných vědeckých principech. Zachovat tuto nezávislost není vždy jednoduché, je nutná též osobní statečnost a integrita pedagogovy osobnosti.

K úspěšným výsledkům bezpečněji vede spolupráce, kooperace a vstřícná komunikace. Důležitá je také možnost o dosažených výsledcích svobodně diskutovat a publikovat je. Nezbytná je též důkladná metodologická výzbroj, bez ní se totiž pedagogika v soutěži ostatních disciplín neuplatní. Nelze se

také uzavírat jen do české kotliny, ale je nutno hledat propojení se světem, dnes především se sjednocující se Evropou.

MAŇÁK, J. Orientace české pedagogiky a Československá (Česká) pedagogická společnost. *Pedagogická orientace* 2005, č. 4, s. 56–61. ISSN 1211-4669.

Autor: Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., vedoucí Centra pedagogického výzkumu, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 31, 603 00 Brno