

Tendence německé pedagogiky ve druhé polovině 20. století

Vladimír Jůva

Německá pedagogika na sklonku 20. století představuje mohutný a pluralitně diferencovaný vědecký proud reprezentovaný bohatou institucionální základnou, mimořádně širokou publikační činností knižní a časopiseckou i značným dopadem na výchovně-vzdělávací praxi. Tradičně usiluje o výraznou svébytnost v rámci světového pedagogického myšlení i o snahu inspirovat se rozvojem zahraničních pedagogických vědních systémů (např. v Brazílii, Číně nebo Řecku), a to mnohdy v rovině určité protiváhy zvláště amerického pojetí „pedagogiky“ rozvíjené v kontextu behaviorálně orientovaných sociálních věd. Po druhé světové válce se v německém pedagogickém lexiku používá více než označení „pedagogika“ pojem „věda o výchově“ (Erziehungswissenschaft), který svým názvem zdůrazňuje vědeckou orientaci pedagogiky.

Dříve než se pokusíme naznačit některé typické rysy rozvoje německé pedagogiky druhé poloviny 20. století, je potřebné připomenout alespoň **základní historická východiska**. Německo má mimořádnou pedagogickou tradici. Podněty renesančního a reformačního pedagogického myšlení výrazně ovlivnily i Komenského, z 18. století se dodnes připomíná Humboldtovo široké pojetí výchovy a vzdělávání jako východisko humanisticky orientované pedagogiky či Kantův požadavek potřebného svobodného experimentování ve školní praxi.

Z pohledu světového kontextu je také mimořádně dlouhá tradice v pěstování pedagogiky jako vědy, kdy první katedra pedagogiky v Německu byla zřízena již v roce 1779 (tedy více jak 100 let před zřízením na UK). Její první představitel Ernst Christian Trapp je dodnes považován za praotce moderní, vědecky rozvíjené a vyučované pedagogiky (Olbertz, 1997, s. 9). Pro německou vědu o výchově je proto více než symbolické, že právě se jménem Ernsta Christiana Trappa je od roku 1995 spojeno ocenění Německé pedagogické společnosti určené výrazným postavám soudobé německé pedagogiky. „Korunní princ“ pedagogiky J. F. Herbart pak vytvořil teoretická východiska jak pro experimentální, tak i reformní pedagogiku.

K pochopení situace v německé pedagogice po druhé světové válce je nutno připomenout starší tendence, a to zvláště při objasňování specifického vztahu empiricko-analytických přístupů k duchovědným či pozdějším

společenskoteoretickým koncepcím. Také dnešní pluralitní postmoderní přístupy se obtížně chápou bez potřebných historických konsekvencí (Lenzen, 1997, s. 39).

Základní velmi zjednodušené schéma (ale v podstatě respektované zaměřením univerzitních pedagogických pracovišť nebo odbornými časopisy) vymezuje německou **pedagogiku** na **duchovědnou** a **empirickou** (Schwenk, 1977, s. 103 a násl.), která často bývá reprezentována, podobně jako v 90. letech i u nás, spíše psychologicky než pedagogicky graduovanými odborníky (např. na postech vedoucích „stolců“ empirické pedagogiky). Přesněji můžeme tyto dvě základní pedagogické teoretické orientace terminologicky charakterizovat jako „tradiční, filozoficky orientovanou pedagogiku na straně jedné a empiricko-analytickou vědu o výchově na straně druhé“ (Heid, 1996, s. 17; podrobněji Vogel, 1991, s. 17–30).

V současné německé pedagogické literatuře se objevuje řada pokusů o vymezení základních paradigmat vědy o výchově. Např. Herbert Gudjons (1995, s. 27 a násl.) rozlišuje soudobou pedagogickou teorii na duchovědnou (hermeneutickou), kriticky racionální, kritickou (pozitivisticky orientovanou), transcendentálně kritickou, historicko-materialistickou, fenomenologickou a některé další koncepce spjaté se specifickými obory (jako je pedagogika psychoanalytická, kybernetická, systémová, interakční, feministická aj.). Obdobně Eckard König (1996, s. 323 a násl.) člení pedagogiku na klasickou normativní (jako je herbartovská, náboženská, pedagogika hodnot), duchovědnou (založenou na „porozumění“ člověku, tj. hermeneutice), empirickou (metodologicky analogickou přírodním vědám), kritickou (která se rozvíjela od 60. let jako opozice ke koncepci hermeneutické i empirické) a postmoderní konstruktivistickou (kde jednotlivé směry vycházejí z paradigmat psychoanalýzy, teorie systému nebo dalších oborů). Pedagogika znázorňuje určité „konstrukce skutečnosti“ a používá přitom rozdílné kategorie, které zpětně odlišují různé pedagogické teorie. „Tak pracuje např. psychoanalytická věda o výchově s pojmovým systémem psychoanalýzy, systémová věda o výchově má ‚systém‘ (a s ním spojené pojmy) jako základní kategorii atd.“ (König, 1996, s. 328).

Typickou vědeckou koncepcí pro „německy mluvící“ pedagogiku (tedy i rakouskou a částečně švýcarskou) je i v současnosti mohutný a značně diferencovaný proud **duchovědný** (hermeneutický), navazující (dnes především v kritické rovině) na Wilhelma Diltheye. Známy představitel historické pedagogiky Heinz-Elmar Tenorth ji charakterizuje jako „nejprominentnější“ a pro 20. století asi určující směr pedagogiky.

Řadí se k ní již dvě generace pedagogů. K hlavním představitelům první generace patří Herman Nohl (1879–1960), Eduard Spranger (1882–1963)

a Theodor Litt (1880–1962), ke druhé generaci pak Erich Weniger (1894–1961), Wilhelm Flitner (1889–1990), Otto Friedrich Bollnow (1903–1991) a mnoho dalších. Tento směr německého pedagogického myšlení je u nás poměrně znám zásluhou Jarmily Skalkové (1992).

Wilhelm Dilthey rozvinul koncem 19. století teorii specifické vědy — **duchovědy**, která je typická především těmito znaky:

- duchověda se zásadně liší od přírodních věd;
- člověk a jeho výtvořiny jsou historické povahy;
- výtvořinám ducha je zapotřebí porozumět;
- metodou porozumění je hermeneutika;
- když rozumíme, ocitneme se v „hermeneutickém kruhu“, který existuje ve vzájemném vztahu prožití (Erleben), vyjádření (Ausdruck) a porozumění (Verstehen). Prožití nachází svůj výraz v objektivizacích duševního života. Ty jsou porozumívány, znovu prožívány a působí jako takové modifikujícím způsobem na duševní život. Tím se průběžně mění předběžné porozumění.

„Tato koncepce byla u Diltheye myšlena jako metoda, která se zaměřuje na interpretaci textů. Převzetí pedagogikou, za všechny na předním místě Hermanem Nohlem, Wilhelmem Flitnerem, Eduardem Sprangerem a Theodorem Littem, s sebou přineslo důležitou změnu: Nyní nešlo o interpretaci textů, nýbrž o výklad výchovné *skutečnosti*. To, co zde vzniklo, se nazvalo „duchovědnou pedagogikou“ (Lenzen, 1997, s. 39). Duchovědná pedagogika se vymezuje jako „duchověda“, tzn. že se týká lidské specifčnosti. Člověk „... nereaguje jednoduše na vnější podněty, nýbrž jde za cíli, má pocity, očekávání, obavy atd.“ (König, 1996, s. 325). Přírodovědecké metodologické zkušenosti jsou zde nedostačující, lidskému konání se musí nejprve „porozumět“, k čemuž jsou potřebné vlastní tzv. hermeneutické postupy (König, 1996, s. 325; podrobněji Ineichen, 1991).

Prvního velkého rozvoje dosáhl tento pedagogický přístup v období Výmarské republiky a byl nuceně ukončen nástupem fašismu. Nacionálně socialističtí „státní pedagogové“ (např. Ernst Kriek nebo Alfred Bäumler) na tuto vědeckou školu v žádném směru nenavazovali. Po druhé světové válce zažila duchovědná pedagogika svoji renesanci, která nastala jednak návratem jejích představitelů na profesorská místa, jednak příchodem první generace takto odchovaných žáků, zvláště Ericha Wenigera.

Uprostřed 60. let prožila duchovědná koncepce svoji druhou krizi, která začala ostrou mezigenerační diskusí. Závěr zněl, že zejména hermeneutická metoda by se měla chápat jako příčina toho, že se duchovědná pedagogika neuměla a nedokázala postavit proti fašismu. „Problém se viděl v přenesení hermeneutické metody, která byla původně myšlena pro interpretaci textů,

na interpretace výchovné reality. Tak jako se texty mohou interpretovat teprve, až *jsou* napsané, mohla by se nutně výchovná *realita* interpretovat teprve, až by již existovala“ (Lenzen, 1997, s. 40). Znamenalo to tedy, že analýza a především kritika fašismu byla touto koncepcí umožněna teprve tehdy, když se stalo již to nejhorší. Z této diskuse tak vyvstal zásadní požadavek, že není možné zůstat u pouhé interpretace skutečnosti, nýbrž podstatná je její kritika. Základním rysem této kritiky má být její schopnost interpretovat již výchovné záměry a ne až následnou výchovnou realitu, čili když už výchova proběhla. V polovině 60. let 20. století tak vznikla koncepce **kritické vědy o výchově**, která se stala skoro po dvě desetiletí převládajícím modelem vědy o výchově ve Spolkové republice Německo. Chápala se jako opozice jak k empirické tak také k hermeneutické koncepci (podrobněji Kelle, 1992). „Věda o výchově je zde především kritikou ideologie v zájmu emancipace“ (König, 1996, s. 326).

Kritická věda o výchově od počátku usilovala o zcela odlišný přístup, než představitelé klasické duchovnědy. Základní východisko svých dalších kritických analýz viděla v empirickém sociálním výzkumu, který se po druhé světové válce intenzivně „importoval“ ze sociologie USA. Počáteční absenci hodnotové orientace vědeckého výzkumu, typickou pro pozitivisticky orientované vědy, programově vyplnil Jürgen Habermas, když přesvědčivě ukázal, že kritická věda, chce-li být legitimní, musí sledovat emancipační zájem na osvobození člověka od nadbytečné sociální nadvlády. „Tato myšlenka se aplikovala přímo na vědu o výchově. Požadavek zde nyní zněl: věda o výchově by měla sloužit emancipaci člověka od zbytečné sociální nadvlády. Požadavek se hned rozšířil: Také výchova by měla být emancipační výchovou“ (Lenzen, 1997, s. 42). Určité zklamání z pokusů o realizaci koncepcí kritické vědy o výchově v praxi i určité přesycení kritikou v polovině 70. let však přispělo k postupnému útlumu kritické vědy o výchově.

Z kritiky spekulativního charakteru duchovědné pedagogiky se rozvinul v německé pedagogice 20. století kriticko-racionální směr. Empirická orientace má své kořeny již na prahu našeho století ve snahách experimentální pedagogiky Meumannovy a Layovy. V tomto směru pak dále pokročily pokusy Elsy a Petera Petersona o reálné pedagogické výzkumy ve třicátých letech a úsilí Aloise Fischera a Rudolfa Lochnera o deskriptivní pedagogiku.

V roce 1962 deklaroval Heinrich Roth v Göttingen (tj. v působišti duchovědných pedagogů Nohla a Wenigera) požadavek „realistického obratu“ v pedagogice a aplikaci empirických výzkumných metod. Teoretické základy empirické pedagogice pak poskytl v sedmdesátých letech kritický racionalismus Popperův a Albertův. Nešlo ovšem nikdy o jednotný badatelský směr, což dokládá i rozmanité terminologické označení, jako např. empirická peda-

gogika, pedagogika pozitivistická, empiricko-analytická, kriticko-racionální apod.

Empirická věda o výchově se snaží přenést do pedagogiky metodologii přírodních věd. V opozici k normativní a duchovědné koncepci, kterým vytýká nedostatečnou racionalitu, vidí jedinou možnost v obratu na vědecké pojetí přírodních věd, aby dosáhla vědecky fundované výsledky (König, 1996, s. 326). Podstata empirického přístupu tkví v tom, že se odmítají hodnotící soudy, výchovné požadavky a morální kritéria a jádrem se stává poznání pedagogické technologie, informace o objektu zvaném „výchova“. Podstata tohoto objektu se odhaluje na základě hypotéz a jejich ověřování, dosahované výsledky se pak stávají východiskem pedagogických prognóz (podrobněji Lehner, 1994).

Takový empirický přístup k pedagogickým jevům byl však od počátku současně předmětem kritiky. Výtky na jeho adresu se podle Gudjonse (1995, s. 36) soustředily v několika směrech: chybějící teoretická orientace výzkumné praxe, redukcionismus (opomíjení otázek výchovných cílů, zjednodušování komplexních pedagogických problémů), nedostatek odpovědnosti, deterministické pojmání výchovy (dítě jako předmět technické manipulace) a nedostatečný zřetel k sociálním podmínkám. Tato kritika nevycházela tak z kruhů pedagogických, jako spíše z pozic sociálně filozofických, zvláště tzv. „Frankfurtské školy“ (Horkheimer, Fromm, Marcuse, Adorno) a především z „kritické teorie“ Jürgena Habermase. Právě tato kritika vedla k rozvoji kritické pedagogiky usilující o tvůrčí integraci předností pedagogiky duchovědné a empirické. Na konci 20. století se tak v německé pedagogice ukazuje, že jsou v pedagogice potřebné oba přístupy, jak empiricko-analytický, tak i hermeneutický.

Specifickou formou německého pedagogického myšlení a výzkumu je **historická věda o výchově**. Její význam stoupá zvláště v podmínkách pluralistické společnosti, kde se stává jedním z klíčových zdrojů komparativního obecně pedagogického myšlení. Historická věda o výchově zde zdůrazňuje takové pojetí dějin pedagogiky, kde do popředí vystupují především problémy — paradigma, koncepce, principy — a nikoliv pouze životopisy významných osobností a další faktografické údaje z historie výchova a školství. „Pojem ‚historická pedagogika‘ (Historische Pädagogik) má tedy zajistit, aby se systematická věda o výchově musela jak teoreticky, tak metodicky angažovat ve výzkumu minulosti a aby respektovala výsledky historických disciplín. Současně však má za úkol, aby uplatňovala v rámci historických disciplín vlastní perspektivy pedagogiky“ (Böhme a Tenorth, 1990, s. 40). „Předmětem historické pedagogiky jsou jak dějiny idejí a teorií, tak také výzkum historických procesů socializace a socializačních struktur v rodině,

škole, všedním světě, povolání a volném čase. Historická pedagogika je pokus vyzkoumat dějiny výchovy a vzdělávání, jejich teorie, instituce, skutečnosti a společenské podmínky“ (Apel, 1996, s. 374). Metodologicky se zde využívají hermeneutické a společenskovědní výzkumné přístupy.

Světový problém emancipace žen, jejich přípravy na plnění adekvátních rolí ve společenském i rodinném životě, otázky specifčnosti výchovy a vzdělávání žen a odpovídajících pedagogických zařízení i mnoho dalších otevřených problémů hnutí za rovnoprávné postavení žen v moderní společnosti vyvolaly také v Německu vznik **feministické pedagogiky**. Tato orientace věd o výchově navazuje na světové ženské osvobozovací hnutí 70. let a je pro ni podstatné zavedení strukturální kategorie „pohlaví“ jako centrálního a inovujícího paradigmatu ve vědeckém diskursu (Wolf, 1996, s. 332). Nejčastěji se hovoří o „ženském výzkumu a pedagogice“, o „feminismu a pedagogice“, o „feministickém výzkumu a učení v pedagogice“ (podrobněji Wolf, 1994). Feministická pedagogika vychází především z kritiky vyloučení žen z vědeckovýzkumné činnosti. Věda je od svého konstituování mužská činnost se svými principy racionality, objektivity a univerzality. Na to navazuje druhá kritika vyloučení žen jako předmětu vědění (tzn. redukce na ideje a činy „velkých mužů“; tzv. vědecký androcentrismus). Třetím bodem kritiky je „otevřený sexismus“. Je to především otázka, jakým způsobem se žena stává předmětem vědění. Jak ukazuje Maria Wolfová, „tato exemplární výše uvedená kritika vládnoucí vědecké praxe a ideologie vedla ke hledání nových teoreticko-poznávacích základů ...“ (1996, s. 337). Empirický přístup ve feministické pedagogice se pak zaměřuje zvláště na:

- specifický (podle pohlaví) výzkum socializace;
- specifický (podle pohlaví) výzkum vzdělávání (ve škole, na vysoké škole, v rámci vzdělávání dospělých);
- výzkum rodiny a vztahů uvnitř rodiny (muž — žena / matka — dcera / matka — syn / otec — dcera atp.);
- výchovu dívek a dívčí sociální práci;
- historicko-pedagogický výzkum žen (dějiny vzdělávání žen — například dívčí školství, ženy a možnosti studia, dějiny povolání učitelky);
- feministický výzkum v oblasti sociální pedagogiky (násilí proti ženám, ženy bez přístřeší, ženská kriminalita, ženská nemocnost atp.);
- feministický výzkum ve speciální pedagogice.

Tyto výzkumy se feministická pedagogika snaží přenést i do praxe, například realizací vzdělávacích projektů pro dívky a ženy (feministické dívčí školské pokusy, vzdělávací domy pro ženy) nebo iniciativami v sociálně pedagogické oblasti (domy pro dívky a ženy bez přístřeší, sexuálně zneužívané, poradny pro ženy atd.).

Na konci 70. let hledala německá pedagogika nové metodologické přístupy. Mezi ně například patřila **koncepce výzkumu jednání** (Handlungsforschung) nebo tzv. **orientace na všední den** (Alltagsorientierung). Jejich představitelé usilovali těmito vědeckými paradigmaty o další propojení obou velkých tradicí německé pedagogiky, empiricko-analytické s normativně praktickou. Těmito i mnoha dalšími pluralitními přístupy je pak také charakterizováno období německé pedagogiky do poloviny 80. let (Lenzen, 1997, s. 44).

Od 80. let se německá pedagogická teorie rychle diferencovala. Mnohé rozvíjející se pedagogické koncepty navazují na historická metodologická východiska, která nepatřila k tradicím německé pedagogiky. Je to například materialistická pedagogika, psychoanalytická pedagogika, fenomenologická pedagogika a praxeologická pedagogika. Další pokusy nového teoretického zdůvodnění německé vědy o výchově navazují na interakcionismus, strukturalismus a na systémovou teorii.

Materialisticky orientovaná teorie výchovy se ve své německé variantě chápala jako kritická teorie buržoazní výchovy. Takto orientovaná pedagogika ukazuje, že výchova je společenská a ne privátní záležitost a že výchovný systém jednostranně protežuje určité společenské třídy. Po zániku bývalé Německé demokratické republiky tato koncepce představuje pouze okrajovou záležitost, což bylo zdůrazněno i radikální obměnou představitelů vysokoškolských pedagogických pracovišť v nových spolkových zemích, kde byl vybrán pouze jeden vedoucí z bývalých východních spolkových zemí.

Fenomenologická, systémově teoretická, strukturalistická a mnohá další zaměření německé vědy výchově naznačují v polovině 80. letech již pozice, ze kterých vychází **postmoderní pedagogická diskuse**. V postmoderní koncepci převládá přesvědčení, že již více nemůže existovat komplexní teorie, která by byla obecně legitimní. To je jedno z podstatných východisek, které se zdůrazňuje v opozici k moderní teorii výchovy a vzdělávání. Poslední „velké vyprávění“ v německé poválečné pedagogice bylo „emancipační vyprávění“. S jeho zánikem vyvstávají dva základní přístupy k vědě o výchově, a to buď absence teorie a s tím spojená absence metavědecké a hodnotové orientace, nebo rovnost a pluralita teorií. Pro pedagogiku mají obě tyto možnosti dalekosáhlé důsledky. Věda o výchově je totiž zvláště v Německu produktem osvícenství, které především vytvořilo ona „velká vyprávění“, se kterými byla pedagogika mnohdy přímo identická. Za této situace se pedagogika dostává do velmi obtížné situace, protože musí mít určitou vizi o tom, kam má směřovat. Pokud se však v této otázce nedosáhne určitého konsensu, protože osvícenská filozofická východiska i křesťanství nejsou již více akceptována, pak se pedagogika dostává jako věda o výchově do vážných

problémů. Není již závazně zdůvodnitelná, z čehož se dá přirozeně vyvodit konsekvence o odstranění této vědy. Tato konsekvence by však byla jednak nerealistická, jednak bláhová. „Nerealistická je proto, protože se obor a jemu korespondující praxe nemůže jen tak jednoduše odstranit. Bláhová je tato konsekvence proto, že nechápe, co vlastně znamená řeč o nezdůvodnitelnosti totálních teorií: Odstranění výchovy se neliší ve své totalitě a ve své intoleranci od totalitarismu nacionalistické, fundamentálně náboženské nebo marxistické provenience“ (Lenzen, 1997, s. 49 a násl.).

V postmoderním společenském systému rezultují pluralistické kontroverze především v oblasti výchovných cílů. Pro současnou Spolkovou republiku Německo jsou zde východiskem konzervativní křesťansko-sociální tradice (základní hodnoty, například partnerství, pospolitost, zdůraznění individua, rodiny a menší komunity), sociálně-demokratické tradice (základní hodnoty, například solidarita, rovnost ve smyslu stejných materiálních šancí, demokratizace všech oblastí života, konflikt jako antagonismus mezi kapitálem a prací) a liberální tradice (základní hodnoty — rozvoj a zachování individua, pluralita skupin a názorů, omezení státně-administrativního zasahování ve společensko-ekonomické oblasti, výkon a soutěž), které determinují základní cílovou pedagogickou orientaci (Kaiser, 1996, s. 63 a násl.).

Německá věda o výchově se snaží reagovat na tyto výzvy postmoderny a usiluje o nalezení odpovědí na základní tendence postmoderny (podrobněji Kupffer, 1990). Na základní znak postmoderny, kterým je konec metavyprávění, by pedagogika měla reagovat rozpracováváním edukativní činnosti orientované na klíčové problémy typické pro danou epochu. Ke klíčovým problémům pak patří takové otázky, jako je zachování míru a životního prostředí, vztah Severu a Jihu, společenská nerovnost, důsledky nových technických řídicích, informačních a komunikačních médií, subjektivita jedince nebo interpersonální vztahy. Tyto obsahové orientace mají současně provázet formální kompetence, jako je připravenost a schopnost kritiky včetně sebekritiky, připravenost a schopnost argumentace jako poskytování vlastních argumentů druhému a společné hledání hlubšího poznání, schopnost empatie v přístupu ke skutečnosti z pozice druhého, schopnost spojitého a vzájemně svázaného myšlení atd. (Klafki, 1990, s. 95 a násl.). Na další typické rysy postmoderny, jakými jsou radikální pluralismus a existence rozporu, by pak pedagogika měla odpovědět změnou v chápání všeobecného vzdělání, a to společenským zajištěním schopnosti učit se, a výchovou schopnosti morálně se podílet na diskursu (Kaiser, 1996, s. 106 a násl.).

Mohli jsme naznačit pouze některé typické a obecnější (metapedagogické a metodologické) tendence ve vývoji německé pedagogiky po druhé světové válce. Tato východiska jsou dále aplikována v jednotlivých disciplínách

nách, které v německé pedagogice zaznamenávají ke konci našeho tisíciletí mimořádný rozvoj. Pozornost se věnuje rozvoji alternativních pedagogických koncepcí, a to jak „klasických“ z období reformní pedagogiky, tak poválečných (podrobněji Kemper, 1991). Empiricky orientovaná pedagogika rozvíjí výzkumy kvantitativní i kvalitativní povahy (například Treumann a kol., 1996; König a Zedler, 1995). Toto zaměření německé pedagogiky se zvláště konfrontuje se zahraničím (hlavně s USA), a to v určitém protikladu k „typickým“ německým proudům, které jsou značně uzavřené (například minimální citace neněmeckých autorů). Celkově však můžeme říci, že sílí snahy o internacionalizaci německé pedagogiky (viz Schriewer, 1994). Zvláštní pozornost je pak věnována výchově mimoškolní v návaznosti na tezi, že již nestačí „klasické“ výchovně-vzdělávací instituce. Rozpracovává se řada disciplín jako sociální pedagogika, pedagogika volného času, pedagogika zážitku, kulturní pedagogika (v jejím rámci pak zvláště muzeopedagogika a mediální pedagogika — například Schmeer-Sturm, 1990; Aufenanger, 1995) atd. Jednotlivé disciplíny jsou výrazně zastoupeny personálně (na vědeckých pedagogických pracovištích) i publikačně (pedagogické slovníky a příručky obecné povahy i dílčích pedagogických disciplín, sborníky, časopisy atd.). Nejenom pro tyto disciplíny, ale i pro ostatní oblasti je pak příznačná snaha naplnit požadavky kladené na vědu o výchově konce 20. století, které výstižně vyjádřil již na sklonku 80. let známý představitel německé pedagogiky volného času Horst Opaschowski: „V budoucí společnosti ... lidé musí něco začít více se sebou a se svým volným časem ... Ve společnosti bez garantované plné zaměstnanosti se mohou uhájit pouze osobnostně silní lidé. Tedy lidé, kteří nerezignují, když nejsou více potřební (například nezaměstnaní, lidé před důchodem), nýbrž jsou připraveni a schopni stanovit si nové životní cíle a převzít nové životní úkoly, které mají smysl a baví je. ... Kdo nezná své osobní síly a dále nerozvíjí své zájmy, zapadne v armádě unuděnců.“ (1988, s. 239).

Výběrová literatura

- [1] Apel, H. J.: Historische Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis, H. — Hug, T. a kol.: Taschenbuch der Pädagogik. 4. přepracované a doplněné vydání. Baltmannsweiler 1996, s. 374–386.
- [2] Aufenanger, S.: Qualitative Forschung in der Medienpädagogik. In: König, E. — Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim 1995, s. 221–239.
- [3] Ballauff, Th.: Philosophische Begründung der Pädagogik. Berlin 1966.
- [4] Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. München 1987.
- [5] Böhme, G. — Tenorth, H.-E.: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990.
- [6] Brezinka, W.: Filozofické základy výchovy. Praha 1996.

- [7] Brinek, G. — Schirlbauer, A.: Pädagogik im Pluralismus. Wien 1993.
- [8] Dietrich, T.: Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jena-Plan: Modell einer humanen Schule. Bad Heilbrunn/Obb. 1986.
- [9] Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 12 svazků. Stuttgart 1983.
- [10] Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik. 3. Aufgabe. Weinheim–München 1990.
- [11] Gudjons, H.: Pädagogische Grundwissen. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 1995.
- [12] Heid, H.: Über Zweifel an der Möglichkeit, Pädagogik als empirische Wissenschaft zu betreiben. In: Pädagogik als empirische Wissenschaft. Reden zur Emeritierung von Peter Martin Roeder. Berlin 1996, s. 17–60.
- [13] Hierdeis, H. — Hug, T. a kol.: Taschenbuch der Pädagogik. 4. přepracované a doplněné vydání. Baltmannsweiler 1996.
- [14] Husen, T. — Postlethwaite, T. N. (ed.): The International Encyclopedia of Education. Oxford — New York — Toronto — Sydney — Paris — Frankfurt 1985, 1994.
- [15] Ineichen, H.: Philosophische Hermeneutik. Freiburg/München 1991.
- [16] Kaiser, A. — Kaiser, R.: Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. 8. aktualizované a rozšířené vydání. Berlin 1996.
- [17] Kelle, H.: Erziehungswissenschaft und Kritische Theorie. Pffaffenweiler 1992.
- [18] Keller, J. A. — Novak, F.: Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe — Praxisorientierungen — Reformideen. Freiburg — Basel — Wien 1993.
- [19] Kemper, H.: Wie alternativ sind die alternativen Schulen? Theorie, Geschichte und Praxis. Weinheim 1991.
- [20] Klafki, W.: Studie k teorii vzdělání a didaktice. Praha 1967.
- [21] Klafki, W.: Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, s. 91–104.
- [22] König, E.: Erziehungswissenschaft/Pädagogik: Begriffe. In: Hierdeis, H. — Hug, T. a kol.: Taschenbuch der Pädagogik. 4. přepracované a doplněné vydání. Baltmannsweiler 1996, s. 323–332.
- [23] König, E. — Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim 1995.
- [24] Kupffer, H.: Pädagogik der Postmoderne. Weinheim–Basel 1990.
- [25] Lehner, H.: Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1994.
- [26] Lenzen, D.: Erziehungswissenschaft in Deutschland: Theorien — Krisen — gegenwärtiger Stand. In: Olbertz, J.-H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Traditionen — Themen — Perspektiven. Opladen 1997, s. 39–50.
- [27] Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg 1993.
- [28] Löwisch, D.-J.: Kultur und Pädagogik. Darmstadt 1989.
- [29] Olbertz, J.-H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Traditionen — Themen — Perspektiven. Opladen 1997.
- [30] Opaschowski, H. W.: Der Struktur- und Wertewandel von Arbeit und Freizeit und seine Auswirkungen auf die Bildungsbedürfnisse von Erwachsenen. In: Zukunft der Weiterbildung. Eine Standortbestimmung. Bonn 1988, s. 222–241.
- [31] Schaub, H. — Zenke, K. G.: Wörterbuch zur Pädagogik. München 1995.
- [32] Scheuerl, H.: Klassiker der Pädagogik. München 1979.
- [33] Schmeer-Sturm, M.-L. a kol.: Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisberichte. Baltmannsweiler 1990.
- [34] Schriewer, J.: Internationalisierung der Pädagogik und Vergleichende Erziehungs-

- wissenschaft. In: Müller, D. K. (Hg.): Pädagogik — Erziehungswissenschaft — Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln — Weimar — Wien 1994, s. 427–462.
- [35] Schwenk, B.: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftliche“ Pädagogik in Deutschland. In: Haller, H. D. — Lenzen, D. (Hrsg.): Wissenschaft im Reformproze, Aufklärung oder Alibi? Stuttgart 1977, s. 103–131.
- [36] Singule, F.: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha 1992.
- [37] Skalková, J.: Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století. Praha 1992.
- [38] Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer zeitlichen Entwicklung. Weinheim/München, Juventa 1992.
- [39] Treumann, K.-P. a kol.: Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung. Münster — New York 1996.
- [40] Ulich, R.: The Education of Nations. Cambridge 1962.
- [41] Vogel, P.: Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik. In: Hoffmann, D. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1991, s. 17–30.
- [42] Weimer, H.: Geschichte der Pädagogik. 19. plně přepracované vydání od Juliane Jacobi. Berlin — New York 1992.
- [43] Wolf, M.: Feministische Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis, H. — Hug, T. a kol.: Taschenbuch der Pädagogik. 4. přepracované a doplněné vydání. Baltmannsweiler 1996, s. 332–349.
- [44] Wolf, M.: Feministische Analytik und Gesellschaftstheorie. Institutionalisierung feministischer Lehre und Forschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck. In: Seiser, G. — Knollmayer, E. (Hg.): Von den Bemühungen der Frauen, in der Wissenschaft Fu zu fassen. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft, Bd. 3. Wien 1994.

JŮVA, V.: Tendence německé pedagogiky ve druhé polovině 20. století. Pedagogická orientace 1997, 3, s. 14–24, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: PhDr. Vladimír Jůva, CSc., Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Poříčí 31, 662 80 Brno