

Na pomoc studujícím

Hodnoty sociální pedagogiky ve vývoji české a evropské pedagogiky

Josef Cach

Památce Otokara Chlupa (1875–1965) a Alberta Schweitzera (1875–1965)

Pomocníkem při překonávání našeho opoždění za rozvojem sociální pedagogiky v západních státech i v Polsku může být živá tradice. Ta jde až do osmdesátých let XIX. století, kdy do počátků české univerzity vstupuje spolu s T. G. Masarykem, J. Durdíkem, O. Hostinským, J. Gebauerem a dalšími postavami kultury a vědy i G. A. Lindner, jako první profesor filozofie a pedagogiky. Starší obraz tohoto neobyčejně erudovaného, mezioborově připraveného a politicky pronásledovaného budovatele kutnohorského učitelského ústavu a pedagogického semináře univerzity (jak jej podali J. Uher r. 1924, J. Cach s K. Dvořákem r. 1970 a J. Cach r. 1991), podstatně doplňují zdůrazněním zásluh G. A. Lindnera o rozvoj české pedagogiky jako vědy nejen v oblasti školské (Schulpädagogik), ale i mimoškolské a sociální (Sozialpädagogik).

Lindner jako kritický pokračovatel idejí J. F. Herbarta, J. H. Pestalozziho a A. Diesterwega na straně jedné a J. A. Komenského na straně druhé i jako kritik tzv. školského herbartismu se spolu s moravským J. Úlehlou stává objevitelem hodnot díla H. Spencera již za nuceného pobytu ve slovinské Celji, kde připravil k tisku obsáhlou studii o sociální a politické psychologii (1871). Ta má rovněž prioritní postavení ve vývoji sociologie a psychologie v rakousko-uherské monarchii. Do koncepce pedagogické encyklopedie („Enzyklopädisches Handbuch ...“) z počátku let osmdesátých, která byla donedávna stranou pozornosti interpretace Lindnerova díla (jde o dílo jednoho pilného vědce v rozsahu více než 1 000 stran), je začleněno pozoruhodné heslo „Sozialpädagogik“. Toto heslo je dále rozvinuto v posmrtné „Paedagogice“ z r. 1888 a v jejím rozšířeném vydání německém z r. 1889 o pedagogice na základě vědy o vývoji (Ch. Darwin i H. Spencer) a na základě sociologie (Wien u. Leipzig 1889). Autor, který má vysoké požadavky na pedagogiku (věda přísná sama k sobě), charakterizuje vznik sociální pedagogiky velmi případně jako hledání (unausgebaut). Zdůrazňuje vysoké

filozofické a etické poslání této specializace, která je od počátku antické vědy doménou vynikajících myslitelů lidstva, proroků, apoštolů pokroku, filozofů, básníků i státníků a zákonodárců.

Do této situace vstupuje profesor filozofie a sociologie T. G. Masaryk studií o sebevraždě a po něm F. Čáda, profesor filozofie a psychologie se zaměřením na vznik psychologicky a sociálně orientované experimentální pedagogiky a pedopsychologie. Na Masaryka i Čádu navazuje B. Foustka.

Záslouhou Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně se v okruhu O. Chlupa, J. Uhra a jmenovitě I. A. Bláhy utváří nebývale příznivé klima pro ustavení sociologie jako vědy a pro širokou mezioborovou spolupráci, do které vstupují i filozofové a psychologové. Bláhova etická koncepce a její výzkumné (empirické) zázemí se odráží i ve studiích o vztahu sociologie a pedagogiky a zejména v publikaci „Sociologie dětství“ (1927, 1930, 1946). Dosud nejvýznamnějším hodnocením všestranné činnosti I. A. Bláhy je publikace brněnského docenta J. Sedláka, FF MU v Brně v r. 1995. Podobně postupuje J. Král v Bratislavě a v Praze jako ctitel odkazu G. A. Lindnera a na rozdíl od Bláhy s větším důrazem filozofickým a bez zázemí empirických průzkumů.

To je ovšem sociální pedagogika v českých zemích již v kontaktech se stále bohatším rozvojem západoevropským a severoamerickým, jež má své počátky v díle P. Natorpa jako ctitele odkazu J. H. Pestalozziho, v díle S. Halla, E. L. Thorndikea a J. Deweye, v díle Poláka F. Znanieckého a dostává se do rozporů o podstatu pojetí této nové mezioborové vědní specializace. Tento rozpor je relativně přesně vyjádřen v „Pedagogice“ O. Chlupa z r. 1933 (mj. studie tohoto letošního jubilanta z let 1875 a 1965 svědčí o pochopení pro rozvíjení této specializace příklonem k Čádovi již v době před první světovou válkou, když hovoří o „mravních nemocech dětství“ apod.):

„Sociální normativní pedagogiku doplňuje pedagogika sociologická. Ji charakterizuje hlavně vědecká metoda zjišťující sociologie. Máme-li rozuměti sociologické pedagogice, nebude neúžitečno uvědomiti si předmět sociologie obecné. O tom nás poučuje prof. Bláha ve svém spise o sociologii dětství. — Vymezení sociální a sociologické pedagogiky přijímá Bláha a odlišuje výslovně oba cíle. *Sociální pedagogika je podle něho orientována směrem k určitým zřetelům praktickým, k tomu, co má být, kdežto v sociologické pedagogice běží podle Bláhy jako podle Durkheima, Bartha, Roumy aj. o vyšetření toho, co jest.* Bláha také žádá, aby filozofie výchovy byla založena nejen na filozofii a psychologii, nýbrž také i na sociologii.“ (s. 175–176)

Ve vývoji po r. 1945, který byl přerušen zákazem rozvíjení sociologie jako samostatné vědy v padesátých letech a jednostrannou sovětizací pedagogiky, pokládám s řadou kritických výhrad za základní orientační publikaci

„Úvod do sociologie výchovy“ K. Gally z r. 1967. Totéž konstatování platí o orientačních studiích J. Čečetky a O. Baláže jako zástupců mezioborového pojetí problematiky ve slovenské vědě. Diskuse po r. 1989, o nichž „Pedagogická orientace“ průběžně informovala, hodnotím ve shodě se studií B. Krause. Terminologické i mezioborové problémy jsou zatím otvírány dosti nesměle a bez zásadních studií. Děkujeme však za podněty, které již jsou na pracovních stolech a které připomínají nutnost zabývat se naznačenou problematikou trvaleji a zásadněji. Spolu se zmíněnou sociální a sociologickou pedagogikou, jak o tom hovoří I. A. Bláha i O. Chlup, mluví K. Galla o sociologii výchovy ... (Ve studiu oboru pedagogika na FF UK v Praze je přednášena po „základech sociologie“ „sociologie výchovy“ a „sociologická psychologie“. Vztah mezi nově budovanou „sociální pedagogikou“ a „teorií výchovy“ před r. 1989 i po r. 1989 je další neuzavřenou problematikou. To platí také o podnětech v odkazu S. T. Šackého, A. S. Makarenka, J. Korczaka apod.)

* * * * *

Ve shodě s tradicí, určenou G. A. Lindnerem, volíme pracovní i odborný termín „sociální pedagogika“. Ve shodě s Lindnerem ji pokládáme za „dosud nevybudovanou“. Její základní mezioborové vztahy jsou určovány sociologií, psychologii i filozofií. Je také ve shodě s pojetím G. A. Lindnera a s dalším vývojem v českých zemích.

Pokud jde o základní náplň a obsah (zaměření), přikláníme se k tradici německé i polské, která pracuje s termínem „pomoc“ (Hilfe, Helfen, Help). Publikace C. W. Müllera, profesora pedagogiky a sociální pedagogiky v Berlíně, „Wie Helfen zum Beruf wurde“ (1. a 2. díl jako „Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit“ v letech 1883–1945 a po r. 1945. 4. vyd. z r. 1994), dobře ukazuje na souvislosti i hranice mezi „sociální prací“ ve smyslu státní (i církevní aj.) politiky a vlastní „sociální pedagogikou“ ve smyslu Bláhou a Chlupem uvedeným. Rozborem palčivých sociálních problémů, počínaje nezaměstnaností a jejím odrazem v životě rodin, otvírá problém „milosrdenství“, které má být základní a samozřejmou morální povinností člověka, a shody i rozdíly takto chápaného „milosrdenství“ s povoláním i posláním státem placeného sociálního pracovníka. V naší tradici je tento palčivý problém po nápravě (emendaci) J. A. Komenského uváděn předběžným B. Bolzanem a jeho traktátem o dobročinnosti ve smyslu Lukášova evangelia a pojednáním o dobročinnosti ve státní politice, jak ukazuje spisek „O nejlepším státě“.

P. Pitter, který jako další nová postava přichází na základě podnětů UNESCO do této problematiky jako ochránce, vychovatel a učitel svého dru-

hu dětí židovských a německých (včetně sirotek po příslušnících SS apod.) v kritických letech 1945–1946, řeší naznačenou problematiku také jako „milosrdný Samaritán“. Po mezinárodní konferenci pod záštitou UK v Praze a orgánů UNESCO i naší vlády v červnu 1995 je poselství tohoto „českého Pestalozziho“, v němž pokračuje v emigraci po únoru 1948 v Německu a ve Švýcarsku, i určitým vkladem i do problematiky teorie a praxe sociální pedagogiky.

Otvírá se tu staronový problém — pomoc lékaře, pomoc psychologa, pomoc sociálního pracovníka, pomoc pedagoga (učitele a vychovatele) a v tomto kontextu sociálního pedagoga (sociálního pracovníka a kurátora) — jako problém sjednocující i diferencující eticky „léčitelsky“ příbuzná povolání a poslání. Ve smyslu odkazu A. Schweitzera (také 1875–1965) a jeho poselství z Lambaréné v rovníkové Africe tuto činnost nově rozvíjí katedra sociálního lékařství lékařské fakulty UK v Hradci Králové. Jde o pomoc dětem, mládeži i dospělým občanům (andragogika) až po stáří a umírání, smrt (gerontagogika R. Palouše na podkladě Komenského „rad starcům“). Jde o permanentní souvztažnou kultivaci vnitřního i vnějšího světa člověka, lidí i celého lidského světa (B. Blížkovský).

Poslání sociální pedagogiky jako teorie a praxe společenské nápravy a pomoci pravděpodobně převyšuje další postuláty v této oblasti (ty mohou být z tohoto základního pojetí vyvozovány). Řekli bychom s J. Patočkou jako filozofem a také komeniologem, že jde o společné téma „starosti a péče“ člověka o duši svou a v tomto případě duši bližních, a to v původním platonském slova smyslu.

Problematika se vztahuje především k výchovným a vzdělávacím institucím ve smyslu školském a mimoškolském. F. Čáda již před první světovou válkou hovoří o skautingu jako „opojném vyhnání“ dětí a mládeže ze školních lavic do setonovsky chápané přírody a historik i systematik O. Kádner píše traktát o „škole v lese“ jako pomoci pro děti nemocné z měst. Proto sociální pedagogika věnuje mimořádnou pozornost prostředí jako činiteli sociálním a ekologickým (současná teorie v Německu hovoří o Grossstadtpädagogik včetně problematiky volného času (Freizeitpädagogik) a o ekologické pedagogice). Problematika rodinného zázemí a náhradní rodiny, SOS vesniček, problematika drogové a jiné závislosti, problematika sexuálních vztahů mládeže jako široce rozvětvená a diskutovaná až na úrovni vládních činitelů, problematika kriminality až po penologii a ochranu práv dítěte a mládeže po stránce morálně právní — to vše i jiné podněty vytváří z výše uvedených základních postulátů odvozené „pracovní pole“ nově u nás vytvářené koncepce sociální pedagogiky. K ní náleží i metodika sociální práce jako styčné pole mezi teorií a vlastní praxí ve smyslu nápravy a pomoci. Z hle-

diska teoretického i z hlediska vlastní praxe chceme zdůraznit také význam dotváření teorie „doteků a mezi svobody a odpovědnosti“ na základě mezioborového a se specifickým zaměřením na požadavky sociální pedagogiky, a to ve smyslu hovorů českých zemí s Evropou a světem (počínaje E. Makovičkou a studií J. Uhra o kázni i reformní a alternativní pedagogikou XX. století). Odtud nechtě jsou postupně zpřesňovány parametry jednotlivých problémů, doteky povzbuzení i meze sankcí. Komenského „Schola ludus“ a současně „Leges scholae bene ordinatae“ v jednotě ... A také „Leges societatis bene ordinatae ...“ Jde o pojetí společnosti a jejího výchovného a vzdělávacího systému pro XXI. století, systému, který je moudře řízen státem i iniciativou občanů.

Také polské hovory o mezích pedagogiky a antipedagogiky i promluva J. Skalkové o moderně a postmoderně patří k základům promýšlení problematiky mimořádně závažné a s nadějemi přijímané. Hodnoty sociální pedagogiky mají vést učitelskou a pedagogickou mládež k hodnotám životním i společenským.

Literatura

- Kraus, B.: K aktuálním problémům sociální pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 1995/15, s. 58–61. Tam základní literatura.
- Skalková, J.: Pedagogika v kontextu postmoderního myšlení. *Pedagogická orientace*, 1994/12–13, s. 114–125. Tam další literatura. Těž v *Pedagogice*, XLV/2, s. 19–29.

Přednášky a semináře v interním a externím studiu pedagogiky na FF UK v Praze.

Vysokoškolský text: Podněty ke vzniku a vývoji soc. pedagogiky jako vědní specializace. Základní pojmy, náprava, pomoc, záchrana a záchranná síť, sociální prostředí, sociální politika a péče státu i mimo státní instituce. Terminologie. Mezioborové vztahy. Mezioborový výzkum. Doteky a meze svobody a odpovědnosti jako problém mezioborový. Osobnost soc. pedagoga, pracovníka, kurátora. Vzdělávací instituce jako část záchranné sítě (jesle, mateř. škola, zákl. škola, družina, stř. škola). Úvod do specializací. Metodika soc. práce. Další podle aktuálních požadavků a potřeb.

Výběrové přednášky: Studium sociálních pracovníků a kurátorů (stud. plán, výběrové předn. na základě teoretické přípravy, viz předcházející text).

Vývoj a problémy sociální pedagogiky

Období, postavy I	Teoretické problémy II	Pracovní pole, specializace III
Integrace I a III do II		
Podněty XVII.—XIX. stol. Komenský Pestalozzi Owen Bolzano Don Bosko Další Vývoj vědy koncem XIX. a zač. XX. stol. Lindner Natorp Čáda Masaryk Bergemann Durkheim Hall Dewey Chalasiński Bláha Král Chlup Velimský Šíma Reformní pedagogika Učitelé pokusníci Šackij Makarenko Korczak Další Po r. 1945 Wroczyński Galla Západ, USA, Polsko, Třetí svět Freire, Brazílie Obara, Japonsko Další Pitter (UNESCO 95)	Náprava věcí lidských (emendace), Pestalozzi, Owen, Bolzano, teorie poč. XX. stol., marxismus, teorie po r. 1945 (Kritika sociálních poměrů) poč. Rousseauem, Tolstým, Thákurem aj. až po hippies a další „výkřiky“ protestů, pařížští studenti r. 1968 etc. Od ideje nápravy k problémům pomoci (Helfen, Help) a záchrany Vývoj a stav sociální politiky, její meze, další činitelé nápravy, pomoci a záchrany Sociální ochrana dětí a mládeže, záchranná sociální síť společnosti Sociální prostředí k nápravě, pomoci a záchrane Rodina, škola, velkoměsto (Grossstadtpädagogik) a jeho ulice, venkov a jeho „klid“ Terminologie Mezioborové vztahy počínaje sociologií, psychologii a pedagogikou Proti simplifikacím, které nivelizují sociální pedagogiku jako část pedagogiky Mezioborový výzkum Dítě, mládež—rodiče, vychovatelé, učitelé, osobnost sociálního pedagoga, sociálního pracovníka, kurátora apod. Milosrdný Samaritán? Profesionální placený pracovník? Aktuální teoretické problémy (nastolí čas)	Realizace státní sociální péče a politiky Podíl církví, charity a filantropie, dobročinnosti, Armády spásy, YMCA a YWCA, skautingu, Sokola, Orla aj. Doteky a meze svobody a odpovědnosti (sebevýchovy, celoživotní kultivace) Rodina, náhradní rodina, SOS vesničky, Miterzieher apod. Pedagogika, sociologie a psychologie volného času Ochrana před brakovou literaturou, drogami a jinými druhy závislosti Mravní nemoci dětství a mládí Moral insanity apod. Ochrana práv dětí a mládeže (svět, ČR) Sociální zřetele pedagogiky sexuálních vztahů Problematika sebevraždy Sociální zřetele hry Dramatická výchova Psychoterapie, logo-, arte-, muzikoterapie aj. Věžeňská péče, penologie Výchovné a vzdělávací instituce — část záchranné sítě společnosti Jesle, mateřská škola, základní škola a družina, střední školy Metodika sociální práce

Proti izolovanosti sociální pedagogiky komplexním „viděním“ a účinným řešením konkrétních situací!

Pluralismus není eklekticismus

Stanislava Kučerová

V „Pedagogické orientaci“ č. 14 jsme uveřejnili překlad kapitoly z knihy R. F. Hessonga a T. H. Weekse „Introduction to Education“ s názvem „Filosofie výchovy v USA“. Kapitola přináší poměrně obsažný výklad čtyř amerických pedagogických koncepcí, totiž perennialismu, esencialismu, progresivismu a rekonstrukcialismu. Těto konkrétnější pasáží předchází v knize asi dvacetistránkový úvod do „tradiční“ filosofie. Tomuto úvodu teď budeme věnovat pozornost.

Američtí autoři chápou filosofii jako nezbytnou součást pedagogické kompetence, která učiteli pomáhá řešit každodenní otázky jeho praktického působení (výběr učiva, metod, způsobu ověřování výsledků atd.) Bez rozvíjení vlastní filosofie nemůže podle jejich mínění učitel vyučovat.

Autoři doporučují poznat nejdříve jazyk filosofie, její speciální terminologii a zvláště základní obory, jako jsou metafyzika, epistemologie, logika a axiologie, čili problémy bytí, poznání, správného myšlení a hodnot. Jako hlavní směry filosofie uvádějí naturalismus, idealismus, realismus, pragmatismus a existencialismus.

Jsou přesvědčeni, že při vzdělávání učitelů jsou otázky typu „kdo jsem, jak dosáhnout poznání pravdy, co je reálné, co je dobré, jak správně myslet, jsou lidé dobří nebo špatní, jak nás ovlivňuje morálka, co je krásné, jak se žáci učí...“ prvořadé. Momentů, v nichž má filosofie učiteli pomáhat, uvádějí celou řadu. Jejich konkrétně formulované otázky dávají nahlédnout do reality školního života v USA, a proto je zopakujeme.

Jaké volit techniky upevňování kázně, trestání, vyučovacích metod, hodnocení? Je např. správné: „Johnny, uděláš 20 součtů navíc, protože mluvíš bez zvednutí ruky“? Jak jsou použitelné tresty „vazba“ (karcer) a „izolace“ nebo kolektivní tresty? Má se vyučování soustředit na skupinovou nebo na individuální práci? Jaká je účinnost názorného vyučování? Jsou kalkulačky a počítače při výuce vhodné? Jak hodnotit programované vyučování prostřednictvím televize? Jsou televizní programy pro učitele pomocí nebo překážkou? Je možno využít jich k podpoře vyučování? Jaký by měl být podíl praktického získávání zkušeností a osvojování teoretických pojmů při vyučování?

Měli by žáci obsáhnout všechny znalosti podle učebního programu nebo stačí probrat méně témat do větší hloubky? Měl by se dějepis osnovat chronologicky nebo tématicky a biologie podle klasifikačního systému nebo podle praktického významu rostlin a zvířat? Jaká má být odborná úroveň

vyučování v základní škole? Jaký význam má tělesná, hudební a výtvarná výchova v základní škole?

Má se při hodnocení používat jenom testů? Má být hodnocení subjektivní, objektivní nebo kombinované? Můžete použít nějakého úkolu k odstupňování úrovně žáků? Můžete doporučit nějaký projekt pro všechny žáky nebo odstupňovaně pro žáky lepší a pomalejší? V čem je význam úspěchu nebo selhání pro sebepojetí žáka?

Má být učitelův stůl vpředu nebo vzadu? Žákovské sedačky v řadě, v kruhu nebo do tvaru písmene U? Měly by skupiny tříd být pohromadě nebo každá zvlášť?

Autoři se domnívají, že každá otázka je v podstatě filosofická, a že filosofie se jeví „vskutku jako nejpraktičtější předmět přípravy budoucího učitele.“ Jde tady ovšem o nadužívání slova filosofie ve významu koncepce, projekt, princip, zásada apod. (I u nás se nedávno rozšířila móda mít na všechno „filosofii“, ať již šlo o sestavu národního mužstva v hokeji, výrobu kartáčků na zuby nebo povolení stánkového prodeje.)

Českému čtenáři se budou uvedené otázky jevit spíše než filosofické jako otázky školní pedagogiky, převážně didaktické. Jistě i u nich lze vystopovat určitou obecnou světonázorovou koncepci, ale bezprostředně z ní svá rozhodnutí a jednání jednoznačně neodvozujeme, řídíme se didaktickými a výchovateckými zásadami. Vliv filosofie je tu spíše nepřímý, uplatňuje se prostřednictvím více nebo méně citlivé a přemýšlivé osobnosti učitele. Od vysoké abstrakce, kterou filosofie představuje, nevede přímá cesta ke konkrétní a jedinečné praxi. Z nejobecnějších idejí nelze přímo odvodit pravidla pro konkrétní jednání. Pokud se o to autoři pokoušejí, děje se přiřazování konkrétních pedagogických jevů k filosofickým východiskům jen za cenu nepřesvědčivých zjednodušení a schematizací.

říklad:

ojetí žáka a učitele podle vybraných filosofických směrů

Filosofie	Žák	Učitel
NATURALISMUS T. Hobbes H. Spencer J. J. Rousseau	Malý tvor, kterého je třeba vést v souladu s přírodou	A. Ochránce před zlým světem B. Ten, kdo přenáší tolik vědomostí, kolik je dítě schopno ovládnout
IDEALISMUS Platón I. Kant Hegel Fröbel	Představuje intelekt, který je nutno vychovávat a ochraňovat	A. Vzor pro dítě B. Klade důraz na přednášky a diskuse C. Přenáší kulturní bohatství
REALISMUS Aristoteles J. Locke J. A. Komenský Pestalozzi Herbart W. James	– Tabula rasa – čistý nepopsaný list – pasivní organismus	A. Utváří správné návyky B. Spojuje nové informace se starými
PRAGMATISMUS J. Dewey	Aktivní řešitel problémů, směřující k cíli, kterým je schopnost nezávislého samostatného učení	A. Průvodce a tvůrce učebních situací B. Žákův partner a rádce
EXISTENCIONA- LISMUS	Aktivní tazatel hledající své JÁ, cítící odpovědnost za své učení	Pomáhá studentovi v jeho samostatných volbách a v tom, aby se stal samostatnou a nezávislou osobností

Zpracováno podle: Hessong, R., F., Weeks T., H.: Introduction Education, N. Y., Mac Millan, Publishers Company, 1987, s. 153.

Pozorný čtenář se ovšem zeptá: Cožpak se uvedené charakteristiky žáka a učitele navzájem vylučují? Cožpak učitel a žák nejsou to všechno — a ještě mnohé jiné? Cožpak neplatí charakteristiky všechny a neuplatní se vhodně všechny, podle místa, času, okolností? Cožpak i uvedené charakteristiky „filosofii“ nejsou velmi zjednodušené, cožpak můžeme přijmout, že např. „realista“ Komenský chápe žáka jako „pasivní organismus“? (Vzpomeňme namátkou na jeho zásadu, že „dělání se učí děláním“!)

Další tabulka rovněž nutně vyvolává podobné pochybnosti. Cožpak se obě alternativy vylučují? Cožpak jednou není vhodnější vést hodinu podle „Herbartova realismu“, po druhé podle „Deweyova pragmatismu“?

Srovnávání rozdílů realismu a pragmatismu v pedagogice

STUPNĚ VĚDĚNÍ		
Deweyův pragmatismus základní prvek — žák		Herbartův realismus základní prvek — učitel
Testování všech hypotéz a výběr nejlepšího rozhodnutí pro danou situaci	5	Aplikace obecného pravidla na novou situaci
Uvažování o možných pozitivních a negativních důsledcích všech možných hypotéz	4	Zobecnění — utvoření obecného pravidla pro řešení nové situace
Formulace hypotézy	3	Spojení nové znalosti s dříve získanými poznatky
Definice problému z hlediska, které může být přijato všemi účastníky řešení problému	2	Prezentace nových poznatků
Poznání problému studentem „cítění potřeby“ (neklid,...)	1	Příprava žáků na přijímání nových poznatků

In: Hessong — Weeks, dtto

Autoři pokládají model stupňů vědění za názornou ukázkou odlišného přístupu k žákovi. Pragmatické pojetí prý vychází z potřeby žáka a směřuje k jejímu uspokojení. Obsahem vzdělávání se stávají pouze ty vědomosti a návyky, které směřují k uspokojení potřeb žáka. Tedy to, co vzbuzuje jeho zájem, zvědavost atd. V realistickém pojetí je obsah stanoven pevně, pro všechny stejný, má podobu učebních osnov atd. Ale cožpak „realistická“ didaktika nevěnuje značnou pozornost *motivaci*, tedy způsobům, jak vzbudit zájem a zvědavost žáků, aby rovněž vycházela „z potřeby“ žáků

a jejího uspokojení? A cožpak nehledá metody aktivizace žáků a rozvíjení jejich tvořivosti, včetně formulování problémů a testování hypotéz?

Podobně se staví do kontrapozice „realistické“ pojetí žáka jako nádoby, kterou je zapotřebí naplnit vědomostmi a „pragmatické“ jako pochodně, kterou je zapotřebí zapálit, tj. podnítit žáka k vlastní aktivitě a snaze po sebezdokonalení. Ale ani to se přece nevyklučuje, s ohledem na konkrétní pedagogickou situaci platí jednou spíše toto, po druhé ono přirovnání. Totéž platí i pro rozlišování autoritativního a partnerského přístupu k žákovi. Ani tady neexistují jen dvě krajní polohy. Již „klasická“ pedagogika rozlišovala nejen autoritativní a liberální, ale i demokratický styl řízení a z praxe víme, že žádný z nich neplatí „absolutně“, a že přechody mezi nimi jsou „měkké“.

Sami autoři cítí neudržitelnost schématicky nastolených alternativních protiv a radí proto vyrovnat se s ní tzv. *eklektickou filosofií*. Být eklektický, znamená podle jejich mínění vzít části různých filosofí a spojit je do jedné vlastní filosofie výchovy.

Například někdo přijme za svou představu aktivního žáka, který se podílí na svém učení, z idealistické filozofie. Současně však bude preferovat realistické stanovisko k vědeckým metodám jako hlavnímu nástroji vědeckého poznání. K tomu pak ještě přidá pragmatický princip, že hodnoty jsou relativní a stále se mění. Tím si vytvoří základ své vlastní eklektické filosofie.

Nemyslím, že bychom měli rehabilitovat „eklekticismus“, totiž spojování různorodých ideových směrů, názorů a hledisek, které — domyšleny — se navzájem vylučují a nemohou být sjednoceny v jedné koncepci. Překonání jednostrannosti a výlučného prosazování té nebo oné alternativy by mělo spočívat na pochopení kvalitativní rozmanitosti bytí, kterou nelze redukovat. Ve sféře výchovných jevů se pohybujeme v různých rovinách, orientujeme se v nich za pomoci oborů přírodovědných i společenských, zaujíme hledisko jedince, společnosti, kultury, učíme se v historii, snažíme se pochopit přítomnost, uvažujeme o budoucnosti. Skutečnost nemá podobu jednoduchých lineárních vztahů, je mnohdimenzionální, přistupujeme k ní i s mnoha možnými optikami. Eklekticismus je nekritické a netvůrčí směřování cizorodých prvků. Nám jde o systémové poznání mnohostranných celků, jejichž mnohost neruší jednotu a jejichž jednotu neredukuje pluralitu. Zdánlivé protivy se nevyklučují, ale podmiňují navzájem, uplatňují se v různých rovinách. Mnohostrannější vidění a pochopení plurality skutečnosti dovoluje i v pedagogice přistupovat k tak mnoha až militantně vyhroceným alternativám nikoli s absolutizovanou výlukou „buď a nebo“, ale s chápavějším, celistvějším a univerzálnějším určením slučovací — „nejen, ale i“.

Jsme pluralisty, nikoli eklektiky.