

- [19] Skalková, J.: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Vyd. Universita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem 1993 s. 54–76.
- [20] Helsper, W.: Schule in den Aporien der Moderne. In: H.-H. Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung, Leske + Budrich, Opladen 1990 s. 173.
- [21] Oelkers, J.: Die ^WWiederkehr der Postmoderne. Zeitschrift für Pädagogik, 1987, č. 1, s. 21–38.
- [22] Helsper, W.: Schule in den Aporien der Moderne. In: H.-H. Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Leske + Budrich, Opladen 1990.
- [23] Mollenhauer, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? Zeitschrift für Pädagogik, 1987, č. 1, s. 1–20.
- [24] Benner, Ch. — Göstemeyer, K.-F.: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation gesellschaftlichen Wandels? Zeitschrift für Pädagogik, 1987, č. 1, s. 61–82.
- [25] Brunkhorst, H.: Die Hermeneutische Regression des emazipatorischen Erkenntnisinteresses der Erziehungswissenschaften. In: H.-H. Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Leske + Budrich, Opladen 1990

S optimismem i tváří v tvář krizi

Josef Cach

1. Navazuji na úvodní referát prof. Heluse v plénu a na úvodní zamyšlení prof. Skalkové v sekci. H. Coombs a jeho světoznámá publikace o *světové krizi výchovy?* H. Arendtová a její „Čtyři cvičení v politickém myšlení“, v překladu jako „*Krise kultury*“ se zastavením nad problémem autority a svobody i krize výchovy a vzdělání? Obě zajímavé publikace bez znalostí problematiky střední a východní Evropy a tudíž s orientací na diagnosu a terapii západního světa. Což je dnes již nedostatečné a musí to znepokojovat i západní svět. V českém kontextu našeho vědního oboru se termín krize objevuje poprvé u Masaryka, když v univerzitních extenzích z přelomu XIX. a XX. století hovoří o „*skepsi proti škole*“, slabých výsledcích výchovy i vyučování a malé vážnosti učitelstva ve veřejném životě. Potom krize politická i odborná po Mnichovu a nástupu fašismu. Potom Trnava 1965 a hledání východiska z krize let padesátých. A znovu toto hledání po roce 1989. Dnes bych hovořil o určité krizi, která vyplývá z nedostatečného vyrovnání se s metodologií tzv. socialistické pedagogiky v letech 1948–1989 a z opět jednostranné orientace na některé myšlenkové proudy západního světa. Nehovořím o krizi vědního oboru jako celku a věnuji pozornost výše zmíněnému optimismu, který se mi jeví od dob Komenského jako průvodce poutníka v labyrintech světonázorových, metodologických, politickoškolských i osobních. Co je to za pedagogiku bez tohoto optimismu?

2. Konference se zabývá 20. stoletím jako celkem, můj příspěvek začíná symbolicky Masarykem z roku 1900 a končí radostným očekáváním 1. ledna roku 2000. Lindner jako zakladatel vědecké pedagogiky na pražské univerzitě umírá s důvěrou v nadcházející „*věk pedagogický*.“ (120 let od tohoto myšlenkového zastavení — a důsledky?) Jeho žáci a pokračovatelé, Drtina a Čáda, se vyrovnávají se strukturou monarchie, její politiky, kultury i vědy a postavením národa v tomto světě před první světovou válkou také orientací na nové proudy v západním světě (ale i ve světě ruském a polském), kterou bychom mohli nazvat (činím tak po delším uvažování, abych se nedopustil nových simplifikací, které se opět po roce 1989 objevují i v této sféře) předhistorií alternativní pedagogiky. Drtina se seznamuje s C. Reddiem a jeho snahou vytvořit teoretické základy i v praxi školy antiherbartovské i anti-autoritativní jako kritiku školy, znevažující ve vlastní zemi ideje Lockovy a Spencerovy. Činí tak radostně a s velkým očekáváním a poskytuje podnět Kádnerovi ke spisku o „*Škole v lese*“, což je také úkaz novorousseauismu v české pedagogice. Čáda, vážený profesor filosofie, psychologie a zakladatel „*Pedopsychologie na základě experimentální*“ předává učitelskému i neučitelskému světu — kupodivu svých kolegů na fakultě — útlou knížečku o idejích skautingu, které mohou být také vysvobozením dětí a mládeže z klimatu školních lavic. „*Duch školy jasnopoljanské*“, který jde českým myšlenkovým světem a který je nadšeně přijímán představiteli pokrokového učitelstva, je tu evidentní. Tak se česká pedagogika dostává do světových proudů a zbavuje se podezření z tzv. katedrové vědy.

3. Toto hledání — týká se také filosofie vzdělání a výchovy i pedagogické teleologie, v níž jsme v posledních desetiletích „nadělali“ pěknou paseku, dogmatickým dělením na tzv. složky výchovy etc. počínaje — se znásobuje ve svobodném státě českého a slovenského národa (jak to zní hrdě!) a má své mluvčí v díle Chlupově i Příhodově, zejména však v řadě extempore brněnského Uhra. Drtina jako filosof a pedagog jde na pokyn Masaryka budovat ministerstvo s programem zásadní *reformy vzdělávacího systému* s důvěrou v učitelské pokusnictví, z něhož roste praxe „*počátečních nových škol*“ v Kladně (ve spojení s ideologií socialismu), ve „*školské farmě*“ známého učitele a spisovatele E. Štorcha, v *Domu dětství* významné učitelské trojice s individualistickým a estetizujícím pozadím apod.

Vrcholné období tzv. buržoazní pedagogiky (v terminologii vědy marxistické) a pedagogiky humanismu a demokracie (v terminologii po roce 1989) je kulminací i ve výše uvedené oblasti. Chlup navazuje na Čádu rozvíjením *pedagogiky experimentální* i pokusnou třídou při filosofické fakultě Masarykovy university a spolu s Uhrem je iniciátorem — jako levicový intelektuál! — hnutí francouzských, švýcarských a anglických *nových škol*, a to jedi-

nečnými vstupy do individuálně vydávaného časopisu *Nové školy*. Uher na základě studijního pobytu v USA i na základě studijní cesty do SSSR hledá konfrontaci těchto podnětů s českou tradicí a postupně rozvíjí *filosofi národní výchovy*, a to až po boj proti fašismu a smrt ve jménu ideálů Komenského, Lindnera, Tyrše a sokolské ideje jako ideje také alternativní vedle skautingu a statí o výchově a vzdělávání dospělých. Dochází ke konfrontaci v této části pedagogické fronty s koncepcí *reformních škol pražských i zlínských*, jež je určena v roce 1930 spisem V. Příhody o *Racionalizaci školství*. Vrcholem snah tohoto zaměření je třísvazková *Pedagogická encyklopedie* za redakce Chlupa, Uhra a Kubálka, pomník snah první republiky a memento pro rok 2 000, kdy bychom měli vstoupit do nového období rozvíjení pedagogiky i dílem podobné kvality a mezioborového pojetí.

Martyriem fašismu prochází česká pedagogika až na výjimky malého významu s hlavou vztyčenou a ve jménu *Klímovy sborníku o životě a díle Komenského z období heydrichiády*.

4. Vývoj po roce 1945 lze chápat jako zhodnocení plodného rozvoje z první republiky v letech 1945–1948, podepřeného publikací zlínského St. Vrány o *Základech nové školy* i prvním dílem Příhodovy *Filosofie národní výchovy* (další pokračování bylo znemožněno), a zejména jako dnes zdaleka neuzavřené hodnocení vývoje po únoru 1948. Co znamená *jednotná škola* v dějinách úsilí a učitelstva i pedagogů (i vědců jiných oborů a spisovatelů) o demokratizaci a socializaci hodnot vzdělání a výchovy? Vždyť školský zákon z roku 1948 umožňoval určitou diferenciaci (třebaže skrytou a v politických kruzích režimu naprosto nepopulární) a na druhé straně je spojen s indoktrinací těchto snah, které jsou již symptomem vlivu sovětské pedagogiky a školské politiky. Tedy ne Kairov a literatura podobné kvality, ale Makarenko a ohlas jeho díla v západní pedagogice (zejména německé), který je další konfrontací se vstupem české pedagogiky po roce 1989 do evropských proudů a do své vlastní sebereflexe. Vyrovnaní se s problémy tohoto druhu nechť je postupně (neurychleně) prováděno v druhé polovině let devadesátých. Je to další memento na cestách, které v našich řadách nechceme spojovat se simplifikacemi tezí o „vstupu do Evropy“, ale které by měly být mostem mezi tradicí, dneškem a budoucností, mostem mezi Západem, problematikou střední Evropy (v postkomunistických státech) a Východem, jehož pedagogika je na Západě často hodnocena také jako étos ruské předrevoluční pedagogiky (ruští demokraté, Tolstoj, Ušinskij, Venclův Dům svobodné výchovy a pod.).

Co J. Váňa a K. Galla jako představitelé teorie vzdělání a výchovy této doby stalinského socialismu až po kritický rok 1968 a konec nadějí v letech 1969–1970?

Domníváme se, že i tato problematika náleží do kritické sebereflexe.

Vzpomeňme na Komenského Věječku moudrosti, na Lindnerovo *etické pojetí* vědy i na Uhrův esej o výchově národa, v platónském slova smyslu a jako část odporu proti fašistické koncepci v této sféře.

Co Palouš? Někteří hovoří o kritických poznámkách ve smyslu Anti-Palouše a Anti-Grulichy. Jde o posun vpřed, třebaže v řadě kapitol nejasněný a zdaleka nedokončený. Co Kučerová a její podnětné vstupy do této antropologické a filosofující problematiky, jež má také rozměr etický (ne moralizující)? Co Skalková a její specifická cesta do marxistické metodologie k hermeneutice a humanizaci hodnot vzdělání a výchovy? Naši žáci vzpomínají na naše působení v letech minulých a ptají se, jak se vyrovnáme s minulostí, dneškem i s lety nadcházejícími. Co s problematikou sociální pedagogiky etc.?

Summa summarum. Dvacáté století chápeme ve světě a zejména v Evropě a v českých zemích (i na Slovensku) za století zásadního obratu ve všech zmíněných ukazatelích a specifičnostech i jako výzvu ke vstupu do století a tisíciletí dalšího. Ve jménu pedagogického optimismu pozdravujeme rok 2000! *Historia vitae magistra et vita historiae magistra.*

Laskavý čtenáři, přijmi tento neučesaný esej jako přípravu ke studiím dalším a hlubším. Buď shovívavý k zářijovým rádkům roku 1994, 5 let po tzv. sametové evoluci.

Základní literatura:

J. Cach a kol., *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. FF UK Praha, díl III/2, IV/1

K. Rýdl, R. Váňová, J. Valenta (a IV/2/ ČSR 1918–1948, v tisku). Viz také řadu podnětů J. Skalkové, S. Kučerové, B. Blížkovského, K. Rýdla, a dalších.

Pedagogika a její společenská prospěšnost

Libor Hřebíček

Díváme-li se do více či méně vzdálené historie lidstva, nacházíme zde výchovu a i příslušný její teoretický, vědní odraz — jako vždy angažovaně se snažící popisovat, a také uskutečňovat provždy aktuální okolnost — totiž člověka a jeho výchovný rozvoj.

Historie potvrzuje, že plynuly dlouhé věky, v nichž výchovná praxe a výchovná teorie šly nezávisle vedle sebe, paralelně a vpravdě zahleděny každá