

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 řádkům 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

sama do sebe. Vedle krajně jednoduchých výchovných praktik byly ony doby naplněny různorodými filosofickými traktáty, pedagogickými romány, spekulativně upravenými individuálními zkušenostmi jednotlivých autorů. Šlo, dá se říci, o předmoderní dobu výchovy a pedagogiky.

Nástup pedagogického novověku, a vlastně moderní výchovy, byl impozantní. Byl uvozen myšlenkami a celou osobností vrcholného renesančního pedagoga, filosofa, sociologa, politologa, teologa — myslitele J. Á. Komenského. Jeho prostřednictvím byla výchova poprvé popsána uceleně, ve všech nezbytných, funkčních dimenzích: počínaje edukativními cíli, přes její obsahové úkoly a prostředky vychovávání člověka — a konče její úlohou a místem v širokém rámci chodu věcí společenských a přírodních, včetně umístění do dimenze transcendentální. Takto spatřila světlo světa mimořádně silná teorie, která se evidentně vysoce angažovaně obracela k praxi a byla schopna tuto praxi pozitivně, k dobru člověka i ovlivňovat. Je nesporné, že pozdější historie Komenského počín nadmíru přesvědčivě ocenila a oceňuje jako všeobecně prospěšný.

Pak na scénu výchovných dějin vstoupili další, moderní teoretikové a praktikové. Byli osvícenší, racionální a bezmezně zaujati pro věc výchovy. Někteří přinesli skvělé edukativní ideje, jiní chybějící psycho-bio-sociální charakteristiky a opět jiní formativně procesuální, metodické návody a postupy. Zvláštní ocenění si pak vysloužil J.F.Herbert. Jeho přístup k vysvětlení velmi mnohých okolností výchovy byl systematický, metodologicky propracovaný. Jeho pedagogika, tudíž herbartovská a spojující dohromady mnohé věci jak vynikající tak i nesprávné a až scestné, přesto ale, právě pro svou ucelenost a logickou sřetězenost, se prosadila do široké školské a mimoškolské praxe utváření dětí a mladistvých. Přirozeně, se všemi nám známými důsledky.

Velmi významným se ukázal závěr devatenáctého století a jeho přelom se stoletím dvacátým. Pedagogika se v tu dobu totiž začala zcela povážlivě zachvívat ve svých nehlubších základech. Okolní vědy, a to nejen přírodní, tehdy hmatatelně nastupovaly ke svému pozitivnímu, empirickému, exaktnost vyzvedávajícímu rozletu; navíc spojovanému s neobyčejně úspěšnými a bezprostředními aplikacemi v praxi (pro ilustraci připomeňme např. vědu fyziku a její velké učence, Plancka, Bohra, Einsteina ad). To vše přistihuje pedagogiku v pojetí původním, klasickém, filosoficko-deduktivním, historizujícím, spekulativním, bez dostatečného arsenálu vlastních poznávacích metod i patřičných empirických poznatků vycházejících z výchovné praxe a praxi respektujících.

Nastoupivší plejáda vzdělaných mužů a žen se vší ostrostí neguje stávající edukativní teorii a praxi. Nejvíce to odnáší, a ne zcela právem, již

vzpomenutý J.F.Herbert. Urychleně se reformuje pedagogika ve smyslu pozitivistickém, ale také antropologickém, duchovědném, sociologickém, psychoanalytickém ad. Dochází ke změně základního paradigmatu výchovy: namísto původního převažujícího monologu vychovatele je v onom odvěkém schématu výchovy zdůrazněn převažující monolog dítěte — vychovávaného. Jsou činěny i pokusy o „vybalancované“ schema — totiž, že interakce mezi vychovávaným a vychovatelem se děje dialogem, tudíž demokratickým vztahem mezi oběma rovnocennými partnery.

Nakonec se nacházíme v polovině dvacátého století a postupně i ve vcholné době moderní pedagogiky. V 60. letech výchovný racionalismus a jeho teorie a praxe jsou nejvýše optimistické. Na scéně světové výchovy se nastolují projekty, které dále plánují globální rozvoj vzdělávání a i výchovy celé. Leč — léta následující záhy značně utlumují předchozí entusiasmus. Svět se dostává do nevidaných globálních potíží. Jako krajně hrozivé se ukazují: překotný růst nesystémových vědních poznatků a jejich riskantní aplikace v praxi, nekontrolovatelný a neuměřený růst spotřeby ze strany vyspělých zemí světa, vzestup lidského povýšeneckého, neuctivého, nemoudrého zacházení s přírodou a s tím vším spjatá totální ekologická celoplošná krize, násilí individuální i hromadné, drogy, jakož celkové mravní poklesávání dospělých i mladistvých.

Jako jeden z rozhodujících globálních krizových jevů se tedy postupně ukazuje neuspokojivá vychovanost lidstva.

Nastupuje fáze tzv. věku postmoderního, který se ostře distancuje od etapy moderní, s jejím scientismem, racionalismem, empirismem, jakož se všemi neblahými praktickými důsledky, které údajně moderní věk nezodpovědně zplodil. Charakteristiku postmoderní doby a člověka je možné např. uvést příměrem k názvu článku, který svého času, na přelomu 80. a 90. let píše V. Bělohradský: „Příchod doby cikánské aneb jen tak se toulat Evropou“. A vlastně i životem. Pro funkční potřebu tohoto pojednání si dovolme k postmodernismu uvést jen to nejnnutnější a očividně aktuální pro pedagogiku. Takže — proti nastolování počátku a cíle, řádu, disciplíny, racionality v jednání a životě a výchově lidí, tedy, obrazně řečeno, proti pochodu z jistého místa a jistým směrem k jisté metě, nabízí se ani ne tak mnohost cest jako spíše toulání se, posuny, zastávky lhostejno kdy a kde, s jejich autentickým prožíváním; jest to také — toulání se oblastmi života a bez cíle (cíl je deformující kategorie);oproti ovlivňování a výchově lidí se žádá jejich přijetí takových, jací jsou. „Žít bez happy endu je velký postmoderní motiv“ (Bělohradský, 1989).

V polovině sedmdesátých let vstupuje postmoderna na půdu výchovy a pedagogiky. Činí to tak, že se vši ostrostí konstatuje: výchova a pedago-

gika se lidem nikdy nevyplácely a nevyplatí, ba naopak — jsou to pro ně aktivity zhoubné. Neboť považme: teorie výchovy již přes 200 let se usiluje vědecky konstruovat a zdůvodňovat výchovu člověka a její vícestrannou smysluplnost. Navzdory značnému úsilí a dlouhé historii výchovné praxe se však nic z toho neděje. Všechna paradigmatata výchovy, tak jak procházejí dlouhým tokem pedagogického času, jsou jen variacemi na jednu falešnou melodii. Výchova navzdory všem vyjádřeným předpokladům nejen že nepřivádí lidi ke spasení, ale naopak na sám pokraj jejich všeobecné smrti. Takže — mějme odvahu a nastolme vpravdě nové a snad spásu přinesoucí paradigma: člověk je člověkem i bez výchovy a právě bez ní! „... člověk se rodí jako bytost plně zodpovědná za sebe a sám cítí, co je pro něho dobré“, píše v roce 1975 Erich von Braunmühl. A svůj soud dokončuje úvahou: člověk nejen že nemusí, ale on dokonce ani nesmí za této okolnosti být vychováván v moderním slova smyslu; neboť skrze výchovu, rovnající se deformaci, se odsuzuje k bližší a bližší zkáze (1975).

H. Schoenbeck, jako další expert postmoderní teorie utváření člověka, v přílehlavě nazvaném pojednání „Stichwort: Antipedagogik“ definuje postmoderní pedagogiku, resp. antipedagogiku, výrokem, že ona „... je postmoderní formou kultury, která je v protikladu k dosavadním vzorům kultury, osvobozená od výchovné praxe a filosofie života“ (1991,s.1). Mnozí jdou dále: škola a povinné vzdělávání je křivdou a bezprávným svévolně páchaným dospělými na dětech. Tak je pedagogika náhle zbavena svého vědního předmětu zkoumání jakož i své praktické exploatace jako věcí pro lidi zbytečných.

Ve vztahu k antipedagogice se lidé, povolání i laičtí, chovají rozdílně. Někteří se s ní identifikují. Je známo, že např. v posledních letech bylo jen v Evropě sepsáno již několik stovek antivýchovných pojednání, traktátů, statí, knih. Jsou k dispozici i některé pohotové průzkumy u občanské veřejnosti. V nich se ukazuje jisté procento těch, kteří s praktickými aplikacemi antipedagogiky v životě dětí a mládeže souhlasí; není celkem podstatné, že uskutečněné sondy nejsou reprezentativního rázu.

Převažující část veřejnosti, a především poučení a do výchovy tak či onak zainteresovaní lidé, jsou názoru jiného: jestliže světová výchovná věda a i výchovná praxe dopustily, že jejich výsledky nepřinášejí v praxi proklamované výsledky, není to v důsledku nesmyslnosti těchto aktivit, ale pro jejich nedokonalost, pro jejich aktuální nedostačivou metodologickou a humanistickou orientovanost a propracovanost. Tato věda a lidé s ní spjatí mají a musí mít reálnou šanci, prostřednictvím další velké a permanentní reformy, a vlastně renesance, věci uvádět na příslušnou novou úroveň.

Je třeba říci, že pedagogika se v dané situaci nechová odevzdaně. I ve slo-

žitých podmínkách české teorie a i praxe výchovy jsou činěny ozdravné akce. Není účelné charakterizovat jednotlivé představy, teorie, praktické pokusy a autory. Všechny tyto snahy (a vlastně i v jiných společenských vědách) mají jisté podobné znaky. Především — antipedagogika se bere jako výzva. Jako oprávněná kritika evidentních nedostatků teoretickokoncepčních a i metodickoprováděcích. A jako rozsáhlý soubor námětů k okamžitému prozkoumávání a napravování. Typické je to, že revizi jsou podrobovány nejzákladnější okolnosti pedagogiky jako vědy, to jest její objekt zkoumání, postupy a výsledky výzkumného procesu (pojmové aparáty, teorie, zákony atp.). Pozorně se přitom sleduje nakonec to, jak je nakládáno s výsledky vědy v praxi.

Na poli pedagogiky se tudíž, ve svém celku, vpravdě systémově revidují a musí revidovat všechny známé, dosud však nedokonale doceněné skutečnosti výchovného utváření člověka: pojetí člověka jako objektu i subjektu výchovy; vztah lidského bio-psycho-socio zrání a cíleného utváření; problémy individuální aktivity v sebevýchově; možnosti a omezení výchovných činitelů a prostředků; cíle, hodnoty, standardy; zvláštnosti a místo člověka a výchovy ve společenském a i přírodním „systémovém okolí“ (tvůřícím zásadní a dnes tak těžce zkoušený rámec a živou kulisu pro životní cestu každého jedince).

Zdá se, že by měly být opuštěny zúžené představy pedagogů, kteří jednou vidí spásu v idejích, podruhé v empiricky vycizelovaných výchovných technologiích a potřetí v tom, že problém výchovy vyřeší za nás — a to vědecky a i aplikačně jiné vědy a pedagogicky nepodmíněná praxe. Nastupuje celistvé pojetí výchovy. Přitom budou zřejmě dále různé, alternativní směry pedagogického myšlení a praktického terénního vychovávání. Nebude to na škodu, spíše naopak. Pedagogika jako celek však problém člověka v situaci výchovy, v ohroženém sociálním i přírodním světě, musí ve své kompetenci vyřešit bezezbytkově.

Zdá se být nepochybným, že pedagogika v závěru dvacátého století, a to nejen česká, ale celosvětová, se dnes otřásá opět ve svých hlubokých základech; přičemž tyto otřesy jsou silnější, než jak je způsobila doba reformní před bezmála sto lety. Teorie a praxe naší disciplíny je postavena před historicky nesrovnatelný úkol: svým dílem napomoci vyvést člověka z jeho kriticky nedostačivého stavu — k sebepojetí, v němž, jak se praví v doslovu k pozoruhodnému dílu E. Frommna — „Mít či být“ (1994) — tento vrcholný tvor zemské planety se nutně musí „... ze štvance chtivosti stát člověkem orientovaným na rozvoj svých bytostných tvůrčích sil, který se řídí svým svědomím a osobní zodpovědností k sobě samému i k svým bližním“ (Janík In: Fromm,1994). Rovněž nepochybným se zdá být, že pro vyvstálý úkol

musí mít pedagogika pataričné, inovované kompetence. V čem jsou? Zřejmě se nezmýlíme, když řekneme, že v první řadě musí být k dispozici velmi silná teorie. A ta se tvoří postupně, na základě stálé produkce nezvratných faktů o člověku a jeho výchovnosti, uskutečňované ve velmi širokých a snad až kosmických souvislostech. Tato fakta musí být zdůvodněná a do predikčních soudů vyúsťující! Je to problém každé vědy, která chce být úspěšná a prospěšná. To vše je možné při nasazení rozsáhlého a netradičně důsledně používaného arsenálu adekvátních metod a forem poznávání, popisování a vysvětlování edukativních jevů; počínaje historickosrovnávacími postupy (neboť bez kontinuity pedagogických pooznaků nelze překročit práh omezeností dnešní vědy), přes teoretickosrovnávací bádání a až experimentem konče (už dříve bylo konstatováno: bez experimentu a dalších empirických poznávacích postupů nelze pedagogickou vědu brát vážně). Lze zdůvodněně očekávat, že ve svobodném a důsledném poznávacím snažení pedagogika konečně najde vyváženou jednotu mezi jejími dvěma imanetními rolemi: že pedagogika je současně jak vědně popisná — tak i normativní, že v jejím rámci jsou exaktně získávána jednak pravdivá fakta a rovněž jsou zde inspirativně a zodpovědně stanovovány ideje, hodnoty, standardy. Přičemž je dlužno dodat: exaktní vědní pedagogické postupy nejsou v rozporu s dalšími, např. intuitivními atp. postupy, které pedagogice přinášely již dříve, a také do budoucna rovněž budou přinášet poznatky a obecný prospěch.

Kompetentnost pedagogiky pro její uspokojivé řešení dnešního globálního problému výchovy závisí také na její druhé — aplikační způsobilosti. Pedagogika se musí lidem vyplácet očividně! Přímo v praxi. Musí být schopna přinášet zcela konkrétní návody a takto řešit v praxi všechny vyvstalé a participaci výchovy si žádající problémy lidí: u dětí, mladistvých, dospělých i přestárých; ve školském terénu i v oblasti volného času, v rodině a v profesně pracovní sféře; v životě běžné populace, u handicapovaných i nadaných a talentovaných; ve standardních i nestandardních didakticko-edukativních formách a školním i mimoškolním poradenství; atp. Také jde o to, že výchova musí překračovat tradiční akcent na tvorbu jen vědomostí, dovedností, postojů a zájmů. To je okolnost, kterou úctyhodně jasnožřivě prohlédl a již hodně dříve charakterizoval velký syntetik výchovné teorie a praxe — J. Á. Komenský „Někteří se pokoušeli napravovati školy. Jiní chtěli napravovati církve a jiní opět státy. Jestliže se však současně sami v sobě nenapravíte a nebudete-li současně napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostanete kupředu ...“.

Je tedy naléhavé klást si otázku, na čem se zakládá dnešní obecná prospěšnost pedagogiky. V článku se na otázku odpovídá: je to — mimo jiné — avšak současně zásadně, v její dvojjediné roli: vědní a aplikační. Jedno

bez druhého možné není. Jde o to, abychom se příliš dlouho a stále a stále neuchylovali k jednostrannostem. O jejich planosti nás snad poučila zřetelně jak minulost dávná tak i zcela nedávná.

Literatura

- Bělohorský, V.: Příchod doby cikánské aneb jen tak se toulat Evropou. Svědectví 88/1989.
- Braunmühl, E.: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim 1975.
- Fromm, E.: Mít nebo být? Praha 1994.
- Schoenebeck, H.: Stichwort: Antipädagogik. Münster 1991.
- Trawers, R.M.W.: Úvod do pedagogického výzkumu. Praha 1968.

Náše škola a pedagogika na přelomu tisíciletí

Josef Maňák

Stanovené časové mezníky v kontinuu plynoucího času jsou mnohdy z nadhledu čímsi náhodným a nevýznamným, ve vymezeném údělu lidského života jsou však často vnímány jinak, neboť představují jakési předěly, hranice, vytvářejí nové situace, vnášejí do života změny. Nadcházející předěl století a tisíciletí patří sice též k náhodně zvoleným předělům, přesto se stává významným bodem, kolem něhož se začínají objevovat analýzy minulé epochy, její hodnocení i projekty do budoucnosti. V souvislosti s tímto časovým průsečíkem se nevyhne naléhavým otázkám: Jde jen o magickou přitažlivost zaokrouhleného letopočtu? Je to snad pouze vítaná příležitost k zamyšlení a bilancování? Nebo je s tímto časovým rozhraním spojena také krizová situace společnosti a našeho vědního oboru? Myslím, že nepochybíme, využijeme-li tohoto přelomu k analytickému pohledu na stav současné školy a pedagogiky, ale také k hledání cest, jak by bylo možno řešit nazrálé problémy.

Není bez zajímavosti vrátit se aspoň letmo do doby před sto lety a připomenout si období označované jako fin de siècle. Devadesátá léta minulého století, nesoucí někdy pečeť dekadence, byla však též dobou, kdy se rozhodovalo (po kolikáté už) o naší budoucnosti a kdy se vzájemně střetaly protichůdné tendence. V politice nástup mladočechů znamenal po nezdaru strnulých postojů staročechů obrat k aktivitě a životní realitě. Kvas doby se zřetelně projevil nejen v procesu s Omladinou (1894), v jazykových nařízeních ale i v prudkém nástupu kulturního dění: obnova české university