

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

- Bělohradský, 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.

## Naše 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

(1882), vznik *Moderní revue* (1894), Manifest české moderny (1895), manifestace moderních proudů v malířství, hledání nových hodnot, měřítek atd.

Také v pedagogice a školství dochází ke střetům tradicionalismu a moderního myšlení, i když s určitým zpožděním za světovým vývojem. Na jedné straně je to reakční novela školského zákona (1883) a dominantní pozice herbartistů v akademické pedagogice (Lindner, Dastich, Durdík, Hostinský aj.), na druhé straně snaha překonat jednostrannou orientaci v pedagogice a úsilí vyrovnat se s novými proudy, projevující se v přesvědčení, že nastává věk pedagogiky (Lindner). Nastupuje pozitivismus (Krejčí, Úlehla aj.), objevují se vlivy moderních světových koncepcí, jejichž plody se však budou sklízet až ve dvacátých a třicátých letech. Celkově konec 19. století znamená ve světovém měřítku vítězství modernismu, u nás pak vzepjaté úsilí při dohánění Evropy projevující se intenzivní prací a bojem proti předsudkům, pověrám a útiskům (Masaryk). Situace po sto letech jeví některé analogie — především znovu doháníme Evropu, překonáváme důsledky útlaku a nesamostatnosti, do popředí opět vystupuje potřeba usilovné, poctivé práce, ale i boje za všelidské hodnoty a jejich realizaci v životě společném i osobním.

Uvádí se, že konec minulého století byl poznamenán únavou, skepsí, dekadentstvím, krizovými jevy. Můžeme dnes s přibližujícím se časovým rozhraním také registrovat prohlugující se světovou krizi pedagogiky, o níž se již delší dobu hovoří? Sdílí naše pedagogika a škola celosvětovou situaci, nebo lze i nadále zůstatvat v zajetí umělého optimismu? O nové situaci, která se pro lidstvo vytváří, svědčí už manifest Russela a Einsteina z r. 1955, upozorňující na nezbytnost změny myšlení, Tofflerova vize důsledků věku superindustrializace, uvádějící faktory, které podstatně zasahují do chování člověka. Brněnský filosof J. Šafařík se zamýšlí nad situací člověka ve věku stroje a dochází k závěru, že člověk je postaven před nejtěžší úkol, který kdy spočinul na bedrech lidí. Francouzský pedagog R. Dottrens a jiní autoři přímo poukazují na krizi pedagogiky, hledají její příčiny i cesty k jejímu překonání. Sledují se narůstající rozpory mezi dospělými a mládeží, mezi množstvím předávaných informací a jejich zvládnutím atd., přičemž současná pedagogika se charakterizuje jako konzervující, dominující a donucující, obhajující přežilé tradice a život v minulosti.

Naše pedagogika nyní už sdílí celkový kontext světového vývoje oboru a nemůže být tedy uchráněna před krizovými jevy, které ostatně nejsou typické jen pro pedagogiku, ale pramení z celkové situace lidstva. Lze dokonce oprávněně předpokládat, že krize naší pedagogiky je hlubší než v západních zemích, protože navíc překonává dědictví komunistické éry. Pedagogika stejně jako celá společnost sklízí „žně za minulé období“. Naše pedagogika se dosud např. ani teoreticky nevypořádala s názory a ideologií tzv. pedago-

gických normalizátorů, pokud je vůbec účelné se jí zabývat. Nelze je však ani podceňovat, poněvadž způsoby direktivního řízení a strnulého dogmatického myšlení stále ještě aspoň z části žijí v mnohých z nás, část učitelů se pořád nachází v zajetí ustálených schémat a pasivitou a nezájmem vzdoruje novým pohledům, postojům a myšlenkám. Otřesným zážitkem je dnes četba „diskuse“ o tzv. buržoazním reformismu v naší škole ve třicátých letech, kterou uveřejňovala revue *Pedagogika* (roč. 1952, 1953), v níž hlavním „vědeckým“ argumentem obhajoby bývalých reformistů je, že neznali stanovisko sovětských pedagogů a stranických orgánů.

Po revolučním zvratu v roce 1989 se sice objevily velké plány, koncepce, projekty, začaly působit některé reformní proudy, ale záhy nastoupil útlum, velká slova se nezměnila v činy. Kde hledat příčinu? Snad to bylo podcenění obtížnosti tohoto velkého převratu, snad cesta k demokracii je složitější a zdoluhavější než se zprvu zdálo, snad to souvisí se směnou generací, nebo jsou další příčiny. Nelze nevidět, že část starší generace setrvává na svých dřívějších pozicích, část není schopna se přizpůsobit novým požadavkům, a proto zůstává pasivní, opatrnická, rozdíl mezi starší a mladou generací se někdy odráží i ve slovníku odborného jazyka.

Euforie z nabyté svobody, tržního hospodářství a pod. vedla ke zrušení pedagogických ústavů, pedagogických časopisů a nakladatelství. Nedostatek celostátních pedagogických časopisů ztěžuje odborné diskuse i základní informovanost o pedagogickém dění. Jen postupně začínáme vzájemně komunikovat, spíše se izolujeme, často vítězí partikulární zájmy nad společnými cíli, lze konstatovat úpadek učitelského étosu a vědomí mravních hodnot. Zvláštní problematiku představuje fenomén podnikatelů ve školství, kteří někdy nejsou ve své činnosti vedeni ušlechtilými zájmy, nýbrž snahou po zisku nebo úsilím realizovat své aspirace ve školství. Bohužel, ne vždy mají k tomu nezbytné předpoklady, zejména jim chybí hlubší pedagogickopsychologické vzdělání. Pedagogové se také zřídka účastní veřejných diskusí o výchově a škole a přenechávají tak tento prostor pro různé sofisty a demagogy.

Na druhé straně je možno zaznamenat řadu pozitivních jevů. Neobyčejně se rozšířila zahraniční spolupráce ve formě přesně zaměřených projektů, možnost vycestovat a na stážích se osobně seznámit se stavem výchovy a vzdělání v nejrůznějších zemích světa. Tato přemíra různých, pro nás nových a atraktivních teorií, projektů, podnětů a otevřených oken však někdy vede ke ztrátě orientace a k pouhému přejímání zajímavých informací a zkušeností, někdy dokonce k zbytečnému laickému „experimentování“, neboť mnohé projekty již byly ověřeny a vyzkoušeny buď v zahraničí nebo i nás reformními pedagogy. Zřejmě však již skončila doba bezhlavého přejímání

cizích zdrojů, na jejichž realizace stejně u nás nejsou vhodné podmínky, a ve větší míře se začínají uplatňovat naše domácí osvědčené tradice. Silným impulsem se v této linii stala konference 400. výročí narození J. A. Komenského v roce 1992. Nevyužila však všechny možnosti k posílení odkazu Komenského v širší pedagogické veřejnosti; přínosnější v tomto smyslu by bylo, kdyby místo slavnostních akcí byl z jednání vydán sborník hlavních referátů, který by zůstal trvalým pomníkem významu J. A. Komenského pro dnešek.

Velmi pozitivním rysem je, že se začíná oživovat tvořivost učitelů, zejména těch, kteří se podílejí na různých aktivitách a projektech. Např. účast učitelů na projektu *Obecná škola a Občanská škola* svědčí o zájmu učitelů o pedagogické inovace a o snaze podílet se na změně stylu práce na školách. Pokusy učitelů o vytvoření moderní demokratické školy však postrádají pevnou půdu pod nohama, tj. legislativní zakotvení školské soustavy, a tím i vymezení hlavních rysů naší demokratické školy. Průtahy s novým školským zákonem vyjadřují nejasnost v koncepčních otázkách, odtrženost ministerstva od odborných, vědeckých pracovníků v pedagogice i od života školy. Práce na zákonu jsou anonymní, skrovná je diskuse k uveřejněným koncepcím, na připomínky nikdo nereaguje.

Přivítat je nutno i oživení pedagogického výzkumu, který si už našel i svou institucionální základnu. Zvětšuje se zapojení pedagogů do podnětných i mezinárodních grantů, které z různých zdrojů a fondů podporují pedagogické inovace, výzkumy a cílově orientované projekty, avšak ne vždy jsou středem pozornosti skutečně aktuální, ožehavé otázky. Kvalitu výstupů také ohrožuje nepotismus při jejich přijímání i módnost navrhovaných témat. Nadějným úkazem je pořádání různých seminářů, konferencí a odborných setkání, které podstatně přispívají k vzájemné informovanosti a šíření pokrokových zkušeností. Za úvahu by stálo, jak i v této oblasti zvýšit a zkvalitnit aktivitu České pedagogické společnosti, aby se překonala její stagnace. Stejně pozitivním jevem je, že se začínají objevovat zajímavé a podnětné publikace. Určitým omezením ovšem je, že vycházejí v malých nakladatelstvích v nízkém nákladu, takže zasahují jen poměrně úzký okruh adresátů. Ambiciózní projekt obnoveného Komenia se zatím nerozvíjí podle očekávání a potřeb široké pedagogické obce.

Lze tedy konstatovat, že naše škola a pedagogika opravdu prožívá složité, komplikované období, které je možno chápat jako krizové. Avšak souvislost s datem konce století a tisíciletí (*fin de siècle et millénaire*) je snad shoda okolností, není zřejmě průkazná. Důležitější než zkoumat osudovost letopočtu je hledat cesty, jak negativní tendence, které se ve školství a v pedagogice projevují, překonat pozitivními činy. Na prvním místě by bylo záhodno, aby

se pedagogika zřetelněji zviditelňovala a prosazovala v odborných otázkách a v rozhodování o výchově vzdělávacích problémech. Reprezentanti pedagogické teorie a praxe by se měli v těchto záležitostech daleko průbojněji angažovat, neboť jinak vyklízejí pole ambiciózním novinářům, politikům a pohotovým sofistům, kterým vůbec nejde o skutečné řešení výchovné problematiky, ale o vlastní prospěch, o prosazení se ve své profesi. Příkladů by bylo možno uvádět hodně, připomeňme aspoň televizní diskuse o škole, v nichž se málokdy objevil odborný pedagog.

Přes některé pozoruhodné publikace, které se po revoluci objevily, pociťuje se akutní potřeba základních studií a publikací k nejdůležitějším otázkám pedagogiky, např. v oborech pedagogická metodologie, dějiny pedagogiky, teorie, teorie výchovy, didaktika aj. Neměly by to být jen upravené práce z minulého období, protože i přes novou terminologii by mohly být poplatny starému myšlení. Vzniku nových prací tolik nebrání ani nedostatky nakladatelství jako chybějící autoři. V mnoha případech by mohlo jít i o vhodné překlady z vrcholné světové tvorby, které by zaplnily mezeru, než vzniknou originální práce domácí. Neměli bychom však zůstat lhostejní ani k osudu pedagogických časopisů, které jsou také v hluboké krizi, neboť většinou bojují o svou existenci. Zdá se, že širší pedagogická veřejnost si už zvykla na absenci odborných a metodických časopisů a příliš ji nepostrádá. Přesto jsou k dalšímu rozvoji našeho oboru a k zvyšování pedagogické kultury nepostradatelné.

Analogie před sto lety je v lecčems poučná. Také dnes je nutno všestranně podporovat nové myšlenky a usilovat o jejich realizaci i s vědomím, že se plněji uplatní možná až v další generaci. Jestliže se před sto lety dostával ke slovu modernismus, v současné době se musíme vyrovnávat s postmodernismem, který znovu boří navyklou strukturu hodnot, čímž hluboko ovlivňuje i výchovu a vzdělání. Pedagogové nemohou zůstat jen diváky při hledání nových perspektiv, ale musí na tomto dění participovat.

## Literatura:

- DOTTRENS, R.: *La crise de l'éducation et ses remèdes*. Neuchatel 1971.
- ŠAFARÍK, J.: *Člověk ve věku stroje*. Brno 1991.
- TOFFLER, A.: *Future Shock*. 1970.