

Přílohy, projekty, dokumenty

Zapomenuté dílo

Jiří Haškovec

Když jsem se po dvaceti letech mohl opět vrátit k pedagogice, musel jsem se znovu probírat stránkami **Pedagogické encyklopedie**, díla, které vzniklo před půl stoletím a stále je tím nejlepším, co je v tomto oboru v češtině možno nalézt. Přitom jsem si všiml, že řadu filosoficko-pedagogických hesel, zvláště v prvním díle encyklopedie, zpracoval člověk, o kterém jsem nikdy neslyšel.

Jmenoval se Oskar Epstein a narodil se, jak uvádí autor jeho životopisné poznámky, pozdější akad. Otakar Chlup, v jižních Čechách v Českém Krumlově 5. dubna 1888. Dosáhl doktorátu filosofie zřejmě v oborech filologických a stal se středoškolským profesorem. Již před první světovou válkou jako mladík pracoval vedle filologie „kulturně filosoficky v rámci sionistického hnutí, k jehož předákům v Čechách dlouho náležel“. Po válce se věnoval hlavně praktické výchově středoškoláků. V roce 1932 shrnul své vychovatelské zkušenosti i výsledky svých pedagogických studií ve spise „Erziehung und Wirklichkeit, der Grundstein zu einer Führungslehre“. Kromě toho publikoval řadu článků v boji za demokratickou reformu našeho školství v „Nových školách“ a dalších časopisech česky. Byl profesorem německého jazyka a literatury, vyučoval na spolkovém židovském reformním reálném gymnasiu v Brně. V třicátých letech žil a pracoval v Brně, v roce nacistické okupace mu bylo teprve 51 let. V následujících letech se na něho brzy měla rozšířit platnost rasových zákonů jako na příslušníka židovské komunity v Čechách. Co se sním stalo? Vždyť první transporty židovského obyvatelstva vedle dalších „opatření“ okupantů k „vytlačení židů“ z veřejného a hospodářského života „protektorátu“ začaly už na podzim 1939 v Ostravě. „Léto 1942 patřilo vskutku k nejhrůznějším měsícům terezínské historie.“ (Viz Kárný, Miroslav: „Konečné řešení“, Academia, Praha 1991, s. 91). O. Epstein hrůznému osudu unikl. Zemřel přirozenou smrtí 1. prosince 1941, pokud za „přirozené“ můžeme označit dva roky života v útlaku, persekuci a vyluce z účasti na společenském životě, bez níž si jeho aktivní účastník, jakým O. Epstein rozhodně byl, nedovedl život představit.

Do **Pedagogické encyklopedie** přispěl Epstein zpracováním celkem 34 hesel. Z toho 28 je v 1. díle a 6 v díle druhém. Tento počet ho řadí mezi

významné přispěvatele. Jeho zaměření je filosofickopedagogické. 12 z těchto hesel se týká osobností, z nich jsou 4 filosofové a 8 reformních pedagogů evropských. Epstein byl zřejmě dobře informován o německém reformním hnutí i z osobních kontaktů a ve svých informacích se o ně opírá. Velmi zajímavá je informace o směru pedagogiky opírající se o zážitky, formulující chovance (Erlebnispädagogik, viz heslo GANSBERG). Podle způsobu zpracování těchto hesel byl O. Epstein sám přívržencem reformního pedagogického hnutí.

Pozoruhodný příspěvek o H. BERGSONovi je složen ze dvou dílů. Zpracovali jej Epstein spolu s Janem Patočkou. Ten hodnotil Bergsona jako filosofa, zatímco Epstein ve svém příspěvku rozebírá velmi zajímavě, a řekl bych s osobním zaujetím, důsledky jeho filosofických názorů pro pedagogiku.

Ostatní příspěvky O. Epsteina představují výklady filosofických, logických, sociálně filosofických a školských pojmů. Z těchto je podle mého názoru nejzajímavější heslo PRAGMATISMUS. Hesla BERGSON a PRAGMATISMUS spolu těsně v Epsteinově zpracování souvisejí.

Epstein přisuzuje bergsonismu „nedocenitelný význam pro nejpalcivější otázky pedagogiky“. Požadavky, vyplývající podle jeho názoru z Bergsonovy noetiky, nelze nepokládat za oprávněné, ba i velmi aktuální: 1. odstranění pedagogického encyklopedismu, nikoli (podle Kerschensteiner) omezením učební látky na nějakou její část, ale sloučením a tím zjednodušením původní látky tak, aby byla co nejtěsněji spojena se skutečným životem žáků, učitelů, rodičů a všech lidí vůbec (problém „přetěžování“ žactva); 2. vybudování všeho učení na skutečných zájmech žactva (Komenský), ale nikoli omezením náležitosti poznání („to se pro děti nehodí“), nýbrž soustavným rozšiřováním životních zájmů žactva; 3. odstranění předpisů a osnov jakožto *základu* vyučování; 4. odstranění slovíčkářství nikoli rozumařením, ale co nejtěsnějším spojením vyučování a uspořádání vlastního a okolního života („škola jakožto důležitý spolutvůrce veřejného mínění, učitelé jako politicky vlivní a politicky odpovědní vůdcové mládeže“). (Pedagogická encyklopedie, díl I., s. 102 b.). K Bergsonově filosofii však nepřistupuje Epstein nekriticky. Kritizuje zvláště intuicionismus.

Odmyslíme-li si dobový slovník, jde o problematiku naší dnešní školy. Spojení školy se životem, integrace učební látky, zájem žáků o vyučování, který mohou vzbudit skutečné učitelské osobnosti, a s tím spojený změněný, zlidštěný vztah učitele a žáka, to je přece přesně totéž, co je třeba, aby proběhlo při debyrokratizaci, tedy skutečné demokratizaci naší školy.

Druhé z této dvojice hesel, které Epstein pro encyklopedii zpracoval, je heslo PRAGMATISMUS. Uvádí v něm popis vzniku tohoto filosofického směru, jeho hlavní představitele i kritiky, které vyvolal. Podle jeho názoru

„drahocenný doplněk pragmatismu v tomto směru“ (kritika neúplnosti a nejasnosti noetiky pragmatismu) „tvoří Bergson (viz též), ačkoli se dá jinak velice těžko zařadit do pragmatismu pro svůj intuicionismus.“ Pokračování hesla je velmi zajímavé, ale protože by citát byl velmi dlouhý, odkazují laskavého čtenáře na příslušné heslo encyklopedie. (Pedagogická encyklopedie, díl II. s. 447 b, 448 a). Jen stručně bych rád uvedl, že Epstein vysoce oceňuje snahu překonat rozpor empirismu a racionalismu a uvádí kromě dosavadního pragmatismu jako příspěvek k němu práci Brentanovu a Masarykovu. O své vlastní práci, kterou uvádí v seznamu tohoto hesla, prohlašuje, že je to „opravený pragmatismus na základě kritiky bergsonismu“. Překonání rozporu empirismu a racionalismu je po mém soudu jeden z nejdůležitějších úkolů pedagogiky v současnosti, protože ten je příčinou hluboké roztržky teorie a praxe, tedy roztržky mezi pedagogickou teorií a výchovnou praxí.

V samotné Pedagogické encyklopedii najde přirozeně čtenář mnohem víc, než se podařilo vtěsnat do tohoto článku. Lituji, že se naše dnešní pedagogické myšlení, aby dohnalo své zaostání, obrací téměř výhradně k zahraničním zdrojům, nevyužívá dostatečně zdrojů domácích. Je také škoda, že naše informace o vývoji francouzského pedagogického myšlení jsou velmi skoupé. Jiné zhodnocení vlivu bergsonismu na pedagogické myšlení jsem bohužel v naší literatuře nenalezl. (Epstein uvádí v literatuře vedle anglické Wheelerovy: *Bergson and Education* z roku 1922 dalších 5 prací francouzských a jednu dánskou.) Toto „zapomínání“ je o to škodlivější, že přechází celý proud uvažování o výchově, který se označoval za „evropský“ pragmatismus nebo také realismus. Často přebíral řadu názorů též ze sociologické pedagogiky, z pedagogiky duchovědné, pedagogiky kultury. Důkladnější rozbor těchto otázek přesahuje možnosti tohoto článku.

Kráčeno

Knižní novinky

Jarmila Skalková: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Univerzita J. E. Purkyně, Ústí n. L., 1993, 141 s.

Víme, co máme na mysli, když hovoříme o humanizaci současné školy, životního prostředí, mezilidských vztahů, atmosféry školy, stylu školní práce, vztahů učitele a žáka? J. Skalková ve své studii ukazuje, že nevystačíme s pouhým intuitivním cítěním významu těchto slov ve smyslu orientace k potřebám člověka a s důrazem na úctu k jeho bytosti. Idea humanismu má svou historii, je po staletí součástí různých myšlenkových proudů ve filozofii, v sociálních úvahách, ve vědě i v umění. Poznání historie samo o sobě však nestačí. Proč je idea humanismu v 2. pol. 20. stol. znovu a naléhavě aktuální, v čem spočívá její specifčnost pro naši pedagogickou současnost?

V přehledně členěném textu sleduje autorka proměny různorodého obsahu mnohoznačného pojmu humanismus v historii našeho kulturního okruhu od řecké antiky a židovských proroků. Zvláštní pozornost věnuje důležitým kulturním epochám a proudům, renesanci a reformaci, osvícenství, novohumanismu, narůstající krizovosti konce 19. stol. (Tady může čtenář doplnit citát z T. G. Masaryka četbou celých „Ideálů humanity“). Čím jsme přítomnosti blíže, tím jsou informace podrobnější, takže 20. století se představuje výstižnými charakteristikami humanismu v *pragmatické pedagogice* (pěkný portrét J. Deweye), *v koncepcích duchovědné orientace* (s odkazem na pedagogiku kultury, personalistickou, emancipační, kriticko-komunikativní a s podrobnější charakteristikou antropologické pedagogiky W. Flitnera, J. Derbolava a jejich žáků), *v integrálním humanismu J. Maritaina*, *v existenciální pedagogice*, *v novém humanismu Římského klubu*, *v sociálně kritické teorii frankfurtské školy*, *u E. Fromma* a jiných kritiků *dehumanizovaných forem života postindustriální společnosti*, *v radikálně odmítavé kritice školy a programu „odškolštění“*.

Z uvedených koncepcí humanismu je zřejmo, že jde o jev složitý, komplexní, různorodý, podmíněný určitým pojetím člověka, takže jeho základní vymezení může být jen velmi obecné, jak uvádí autorka: „V širokém smyslu se pod pojmem humanismus rozumí filozofický, etický a estetický postoj, který chápe člověka jako nejvyšší hodnotu.“

Mimořádně aktuální z hlediska současných úvah o transformaci našeho

školství jsou informace o pedagogických koncepcích vzdělávacích obsahů, jak se formovaly po 2. světové válce v Evropě i v USA. Historie reformy kurikula (učebních plánů a osnov) po 2. světové válce je svými důsledky v naší přítomnosti stále živá. Jestliže došlo k radikálním změnám vzdělávacích obsahů ve smyslu jejich strohé scientifikace na základě preference potřeb vědeckotechnického rozvoje a behaviorální koncepce lidské psychiky, zvedla se vlna kritiky jak technokratické společnosti tak depersonalizující výchovy z pozic antropologicky zaměřených směrů a na základě psychoanalytické a nejnověji humanistické psychologie. Střet tohoto dvojího zaměření otevřel bezpočtu vážných problémů (ocitly se i v kontextu tzv. moderny a postmoderny), které stojí před pedagogy na celém světě, i u nás. Humanismus byl vždycky obranou člověka před odcizením jeho autentické podstaty až již institucionálním církvním (středověk) nebo státním (absolutismus a totalitarismus nové doby), pověrami, tmářstvím, propagandou, masovou pakulturou (od středověku dodnes); k odcizení sociálním systémem může docházet i ve škole, jakožto výchovně vzdělávací instituci. Autorka ukazuje některé současné nápravné pokusy, např. hnutí otevřeného vyučování a Bielefeldské školní projekty.

Práce přináší mnoho cenných informací a podnětů k přemýšlení, k jednotlivým tématům a problémům bychom se měli vracet, v recenzi je bylo možno jen vyjmenovat. Jde o publikaci, kterou jsme už dlouho potřebovali.

Stanislava Kučerová

Rolf Huschke-Rhein: Systémově ekologická pedagogika. Köln 1992

Recenze

Autora jsem poznal osobně na 13. kongresu Německé pedagogické společnosti v Berlíně v roce 1992. Vedl tu sekci věnovanou systémové pedagogice (Systemtheoretische Pädagogik). Živě se v ní diskutovalo i o sociálních a biologických aspektech obecné teorie systémů. Prof., Dr Ph., Dr TH. Rolf Huschke-Rhein přecházel tehdy z Bonnské univerzity na ústav obecné pedagogiky pedagogické fakulty Univerzity v Kolíně nad Rýnem, kde působí dosud. Analogickou sekci vedl i v rámci 14. kongresu Německé pedagogické společnosti v Dortmundu v březnu 1994.

Recenzované dílo je součástí jednoho z proudů německého postmoderního myšlení, který hledá celistvá a otevřená východiska ze soudobé globální

krize. Dílo profesora Huschke-Rheina se rozvíjí v koncepční opozici vůči jednostranným, neosobním, mechanickým, technologickým i subjektivistickým interpretacím vzdělávání a výchovy. V rámci vztahů člověka a jeho světa akcentuje dimenze personální (autopoietické — sebeutvářecí) i ekologické. Liší se tím sympaticky od jednostranných subjektálních i objektálních koncepcí, které i v Německu dosud převládají. Reprezentantem důrazu na objektivitu sociálních systémů je např. často citovaný N. Luhmann.

Předmětem recenze je pět dosud vyšlých svazků věnovaných soudobé německé systémové pedagogice. Zahrnují příspěvky více než tři desítek autorů v celkovém rozsahu přes 1 000 stran. Prof. R. Huschke-Rhein se tu prezentuje jako autor většiny textu, jako redaktor řady pozoruhodných statí z různých oborů věd o výchově i jako tvůrčí organizátor a vůdčí osobnost jednoho z charakteristických a dynamických směrů soudobého pedagogického myšlení SRN. Drobným, nicméně charakteristickým výrazem citlivé osobnosti autora jsou orientační dětské kresby, kterými ilustruje otcovo dílo jeho dcera.

Široký záběr a bohaté problémové pole dokumentují následující základní obsahové anotace a bibliografické údaje. Jednotlivé svazky vycházejí od r. 1986 do r. 1992 pod názvem „R. Husche-Rhein: Systemische Pädagogik. Rhein Verlag. Köln“ a od r. 1992 pod titulem „Systemisch-ökologische Pädagogik“.

Prvý svazek začíná rozbořem krize novodobé vědy a uvádí systémově ekologické základy postmoderního pedagogického myšlení i jednání. Usiluje o překonání krize pedagogiky pedagogikou krize, pedagogikou hledající reálná východiska ze soudobých labyrintů. (Band 1. Systemisch-ökologische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter. 220 s. Köln 1986, 1991, 1992).

Druhý svazek je věnován systémové metodologii. Našeho čtenáře zaujmou zejména bohaté informace o kvalitativních metodách výzkumu (fenomenologie, hermeneutika, interpretační metody a obsahové analýzy, případové studie, výzkum narrativní a biografický). Kritika redukce kvality na kvantitu, vědy na přírodovědu a matematiku neznačí samozřejmě odmítání exaktnosti. Na řadě příkladů se ukazuje, že smysl lidských a pedagogických jevů utváří teprve jejich kontext („Context makes meaning“). Neméně užitečné jsou informace o systémovém výzkumu pedagogického jednání s aktivní pomocí účastníků pedagogického procesu. (Band 2. Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung. 222 s. Köln 1988, 1991).

Třetí svazek obsahuje náčrt systémově ekologické pedagogiky, ukázky systémových analýz, vymezení základních pedagogických pojmů i konkrétní pokusy řešení vybraných problémů, např. z oblasti rodinné terapie. (Band

3. Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik. 240 s. Köln 1989, 1992).

Čtvrtý a pátý svazek jsou redigované sborníky, dokumentující, že systémové teorie jsou „praktické teorie“. Čtvrtý svazek obsahuje aplikační studie z oblasti sociální pedagogiky, učitelského vzdělávání, pedagogického poradenství, dálkového studia, dětských her a rodinné výchovy. Zajímavá je diskuse o praktickém dosahu Luhmannovy teorie sociálních soustav (Luhmann, N.: *Sociale Systeme*. Frankfurt 1985) (Band 4. *Zur Praxisrelevanz der Systemtheorien*. 183 s. Köln 1990).

I poslední dosud vydaný pátý svazek je pestrou přehlídkou konkrétních systémových studií. Uvádí je zamyšlení z Československa o vztahu univerzalizmu J. A. Komenského, obecné teorie systémů a soudobé pedagogiky (příspěvek autora recenze na kongresu DGFE). Následují aplikace z oblasti optimalizace učení a rozvoje osobnosti („učení je život a život je učení“), ekopsychologie, sociální péče, pedagogiky volného času, zdravotní a ekologické výchovy, prenatální péče, gerontopedagogiky, pedagogických aspektů bydlení a architektury, řešení konfliktů, integrace postižených žáků, výchovy v domovech, poradenství i jízdy na koni jako terapie. (Band 5. *Systemisch-ökologische Praxis*. 194 s. Köln 1992).

Šestý svazek je proponován pro vývojové aspekty systémové pedagogiky (Band 6. *Evolutionäre Systemische Pädagogik*).

Počáteční start a prvý ohlasy systémového pedagogického myšlení ve SRN v 60. a 70. letech nebyly příliš přesvědčivé. Bylo to zřejmě způsobeno odtažitým teoretizováním prvých protagonistů i nedostatečným zřetelem k pedagogickým a antropologickým zvláštnostem (Viz např. heslo „Systemtheorie“ in Lenzen D. (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 2. Hamburg 1989). Kritická pedagogika navazující na tradice duchovně pedagogiky (W. Klafki, A. Flitner, D. Benner, K. Mollenhauer) i empiricko-analytická pedagogika (W. Brezinka) byly rozhodně vlivnější, produktivnější i systémovější. Významnější role pedagogického myšlení v širších souvislostech vzrůstá teprve v současnosti spolu se zdravou opozicí vůči polarizaci i gradaci krajností subjektivismu a objektivismu (reprezentovaného např. sociologizací výchovy, autoritativními proudy i zastánci scientismu a technologické pedagogiky). Huschke-Rhein polemizuje např. s Luhmanem i s krajním noetickým subjektivismem a s jeho sklonem k solipsismu. Odmítá nevyvážený vztah mezi autonomií a souvztažností systémů, přijímá tezi, že člověk je autopoietický systém, ale nesouhlasí s uzavřenou interpretací člověka v duchu autistické monadologie, ekologické zřetele mu zdůvodňuje kontext člověka a světa.

Humanitně demokratická a ekologická orientace tvůrčí dílny profesora

Huschke-Rheina představuje pozoruhodně dynamickou, vlivnou i nadějnou školu celistvějšího i otevřenějšího pojmání naléhavých pedagogických problémů soudobého lidského života i světa. Vřelý je i jeho zájem o dílo J. A. Komenského.

B. Blížkovský

Petra Hladká: Celotáborová hra Mayové

je již sedmou celotáborovou hrou, která je zpracována do podoby příručky pro vedoucí na dětských táborech¹. Autorka na 50 stranách předkládá úvodní motivační příběh, poznámky k organizaci hry, bodování družin i jednotlivců, drobné poznámky k jednotlivým prvkům tábora a popis vlastní hry, která se nazývá Tři týdny v Yucatánu.

Hra je rozdělena do 18 dnů, každý den se skládá ze čtyř až pěti činností (zaměstnání). Každá hra obsahuje motivační text, popis průběhu a hry a její hodnocení. Autorka předpokládá, že vedoucí se předem seznámí s některými mayskými zvyky a údaji o mayské kultuře. Za tímto účelem jsou vřazeny některé „vzdělávací“ pasáže, které lze případně užít též jako motivační, část znalostí však musí vedoucí načerpat z některé publikace o mayské civilizaci, jejichž výběr autorka předkládá v závěru.

Publikace celotáborová hra Mayové je doplněna dokumentačními fotografiemi a nezbytnými vzory diplomů a dalších tiskopisů ke hře.

Hra — stejně jako předchozí svazky — je zpracována přehledně a kvalitně a byla vyzkoušena na táborech již před několika lety.

Tomáš Hála

¹Objednat lze na adrese KONVOJ, Box 112, 621 00 Brno