

# Koreferáty garantů jednotlivých sekcí

## Filozofie výchovy a naše přítomnost

Stanislava Kučerová

Po listopadovém převratu 1989 se všechny společenskovední obory a disciplíny octly v situaci krize a pádu. Dosavadní jednostranná metodologická východiska a hodnotící kritéria, udržovaná nátlakem vlády jediné velmoci, jediné strany a jediné ideologie, se ukázala jako falešná, neobjektivní a nevědecká, přestože se halasně dovolávala nejvyššího stupně vědeckosti.

Také před disciplínami a obory pedagogickými stojí úkol provést **kritickou analýzu** minulého vývoje, vyrovnat se s ním, posoudit, co bylo v teorii nebo praxi výchovy a vzdělávání dobré, co špatné, osvobodit se od nepravdivých stereotypů, hodnotících předsudků a klišé uplynulých desetiletí a rozvíjet pedagogické obory teoretické i praktické zcela nově, tvořivě, na základě pozitivních národních tradic i na základě poznání vývoje v jiných zemích kulturně vyspělého světa.

Práci na rekonstrukci a rehabilitaci pedagogiky po listopadovém převratu jsme zahájili i na půdě Pedagogické společnosti. V uvedeném duchu jsme uspořádali 1. polistopadovou konferenci ČPdS, která se uskutečnila 25.–26. března 1991 v Brně na téma **J. A. Komenský a přítomnost**. Příspěvky našich členů k řešení úkolů rehabilitace a rekonstrukce přináší kvartálník „Pedagogická orientace“ i další pedagogické časopisy, „Pedagogika“, „Pedagogická revue“, „Výchova a vzdělávání“, „Komenský“ aj. Objevily se nové učební texty, skriptá, knižní publikace. Diskutuje se v pobočkách, klubech, na formálních i neformálních setkáních. Naše sekce — filozofie výchovy a obecné pedagogiky — se sešla 23. března 1992 v Praze. Dnes hodláme v započaté práci pokračovat.

Situaci po pádu monistické státní ideologie a marx-leninského světového názoru charakterizuje ve společenské atmosféře ideové vakuum, převládá indiferentní liberalismus, tržní a spotřební hodnotová orientace. Mezi jedinci i skupinami (rodiče, učitelé, žáci, představitelé vládní struktury a sdělovací prostředky), dochází k názorové diferenciaci i na bázi často povrchně, bez hlubší znalosti utvářené představy o tom, co a jak by se ve škole a školství mělo změnit.

Škola přirozeně dýchá atmosférou své společnosti. Dnes je to atmosféra, v níž vedle pocitů uspokojení z polistopadového uvolnění, osvobození od vlády totalitarismu, rozšíření individuálních perspektiv a možností sebeuplatnění rostou i obavy z všemocí peněz a bezmoci ducha, z kořistnictví velkorestituentů, bezohlednosti podnikatelů, rozpadu státu, kolapsu justice, lhostejnosti policie, z toho, že člověk se stává člověku vlkem víc než dříve.

Na každém kroku chybí výchova občana a k občanským ctnostem, výchova k demokracii, k pluralismu a toleranci. Rozumí se skutečná výchova, nikoli fráze a mluvní cvičení na daná témata. Tato výchova u nás absentovala téměř padesát let. S politováním musíme konstatovat, že nám velice chybí znalost národních dějin, domácích kulturních tradic i orientace po situaci ve „Světě“, která není bez problémů a kterou bychom měli vnímat a hodnotit bez apriorní xenofobie, stejně jako bez nekritické xenofilie.

Jak věrohodná může být výchova k masarykovské demokracii a humanitě, když jen málokdo měl příležitost vnitřně se s nimi jako s ideály ztotožnit a když je nyní někteří — bez hlubšího pochopení a prožití — prostě jen vyměnili za symbolické hodnoty minulého režimu jako nová, k ničemu nezavazující, dekorativní či propagandistická hesla. Změnila se pouze hodnotící znaménka: to, co se v minulé éře hodnotilo jako kladné, se nyní odsuzuje. To, co se odsuzovalo, se nyní naopak chválí. Chybí nám hlubší a odpovědnější hodnocení dějinných zkušeností, antropologicko-etická reflexe cílů a hodnot v historické kontinuitě i diskontinuitě, reflexe, která by nás chránila před uvedenou bezperspektivní orientací. Tato orientace je plně závislá na minulém režimu a kopíruje ho jen s opačným rozvržením světla a stínů.

Cítíme potřebu poctivého vyrovnání s bezprostřední minulostí a návratu k myšlenkové kultuře předválečného období, k obnově kontinuity a k opětovnému rozvíjení filozofie výchovy v širším měřítku, než jak ji mohli rozvíjet třeba ojedinělí filozofové-chartisté v předlistopadovém období.

Filozofie výchovy nebyla u nás před válkou chápána jako příslušnost k určité filozofické škole, ale jako široká syntéza duchovní kultury, jako zobecnění kulturního vývoje, které by poskytlo východisko pro celkovou orientaci školy a pro formulaci výchovně vzdělávacích cílů a hodnot.

Filozofie výchovy má u nás tradice, vyznačené myšlenkovým odkazem takových osobností, jako byli J. A. Komenský, T. G. Masaryk, G. A. Lindner, F. Drtina, O. Kádner aj. Pro všechny je charakteristické, že usilují o harmonickou **syntézu poznání objektivních přírodních zákonitostí i subjektivního světa kulturní tvorby**, duchovních ideálů a mravních norem. Tato syntéza objektivního a subjektivního světa byla v letech po r. 1948 porušena ve prospěch jednostranně objektálního dialektického a historického materialismu. Svět lidské subjektivity a jedinečnosti, svět lidského

prožívání individuální existence s jeho svobodou a odpovědností, s hledáním smyslu a transcendence daného, byl zneuznán, zavržen, anulován.

I dnes, v době rozvinutých věd o výchově na základě empirie, statistiky, komparistiky a experimentu pocítujeme, jak velice potřebujeme filozofická východiska pro formulaci pedagogických cílů a výběr výchovně vzdělávacích hodnot. Filozofická reflexe o člověku a jeho historickém osudu na základě integrální antropologie vytváří model člověka a jeho kultury v podobě syntézy přírodovědního i společensko-vědního poznání, přičemž nechápe člověka jen jako objekt mezi objekty, nýbrž i jako subjekt mezi subjekty.

Antropologická filozofie výchovy hledí na člověka nejen jako na objekt různých věd, s nímž se zachází jako s faktorem profesionalizace, industrializace či komercializace, ale i jako na subjekt, který je něčím sám pro sebe a pro druhé lidi a oni jsou zase něčím pro něho. Tento přístup implikuje v pedagogice odklon od metod manipulativních k metodám apelativním.

V minulém období jsme byli metodologicky omezeni přístupem, který odsuzoval pedagogiku do role pouhé techniky či technologie zpracování člověka **k předem daným cílům**, stanoveným a formulovaným mimo pedagogiku; jednání pedagoga bylo řízeno skupinovými představami vládnoucí politiky a ideologie. Takový konformismus je nejhorším případem pedagogické nelegitimnosti. Zřetel ke společnosti, v níž a pro níž se vychovává, je přirozeně nutný. Člověk však neuvažuje jen o tom, co je, ale i o tom, co má být. Normy lidskosti nelze konjunkturálně měnit. Pedagogika by proto nikdy neměla oportunisticky sledovat status quo, měla by si uchovávat svou odpovědnost za stav výchovy i vůči činitelům veřejné moci, měla by usilovat o vlastní podíl na spouřičování směru a cíle společenského pohybu. Angažovanost pedagogiky nemá být konformní, má to být **pedagogicky odpovědná služba společnosti**.

Mimopedagogické uzavřené soubory cílových hodnot a norem, předem apriori hotových, mohou nabízet i některé systémy filozofické nebo teologické. I v tomto případě jde o přístup substitutivní, pedagogicky nelegitimní.

Pedagogicky legitimní je **hledání živé zkušenosti**. Vychovatel i vychovávaný jsou oba hledající, oba na cestě, oba ve světě otevřených možností. Ten starší a zkušenější pomáhá nalézt směr, objevit vnitřní bohatství lidskosti svého svěřence i své vlastní. Orientace svěřence hledáním smyslu života a z něho vyplývajících kategoriemi pravdy, dobra a krásy není substitutivní, je **autentická**. (Student, naslouchaje této úvaze, řekl: Já také nebudu žákům říkat, co si mají myslet, ale o čem mají přemýšlet.)

Filozofický přístup by nám měl pomoci řešit i problémy **symbolických hodnot** a jejich střetu po pádu komunismu.

Zahořklý tichý nesouhlas, bezzásadové přizpůsobení, které se dovolává

realismu, prospěchářský konformismus ba fouséismus (lidé, kteří nikdy o nic nezápasí, ale vždy jsou na straně vítězů — i za cenu zrady dřívějších hesel) — to není dobrý základ ani pro občanské soužití, ani pro výchovu dětí a mládeže, ani pro budoucnost národa.

Filozofie výchovy nám pomůže řešit i otázku **míry** v dnešním odklonu od centralizace, byrokratizace, unifikace, ideologického monismu, socializace a sovětizace k decentralizaci, participaci, diferenciaci, pluralismu, individualizaci a nacionalizaci.

Přitom polarity nemají být — až na výjimky — chápány jako absolutní protiklady, jako krajní vychýlení kyvadla do opačné polohy, ale jako směry pro hledání optimální vyváženosti. A tato vyváženost není možná bez systémovosti a vědomí souvztažnosti. Jednostrannosti se vymstí, ani vzdělání pro výkon v profesi, pro individuální svobodný rozvoj nebo pro spoluúčast osobnosti v kultuře nelze stavět proti sobě. Neplatí tu strohé buď a nebo, nýbrž moudré nejen, ale i. Ovšem toto „nejen, ale i“ je otevřeno hledání optimální míry.

**Velká témata dneška** — ohromné a naléhavé potřeby lidstva vyžadují nadstátní řešení, universální, globální přístupy. K tomu se paradoxně objevují různé partikularismy, odhodlání hájit skupinové zájmy, nesmiřitelné nacionalismy, regionalismy, fundamentalismy.

Hovoří se dokonce o **postsociálním** období, skupiny prý ztratily smysl, skupiny jsou přežitek. Šíří se ideologie národního odcizení. Příslušník mladé generace si v úvodníku obrázkového časopisu pochvaluje, že on je **jenom Já**, zatímco jeho dědeček byl ještě **příslušníkem národa** a tatínek se cítil jako **součást lidu**.

Ovšem ve skutečnosti jedinec má potřebu někam a k někomu patřit, jinak je nezakotven, vykořeněn, nejistý a sám. Identita jedince se nemůže tvořit bez hodnot příslušnosti k rodině, domovu, bez hodnot rodného kraje, národa a vlasti, dnes tolik aktualizované Evropy a celého Světa. Orientace evropská (světová) nevyklučuje, ale předpokládá lásku k národu a vlasti, národní uvědomělost. Filozofie národní výchovy je i přirozeným východiskem pro výchovu **interkulturní a multikulturní**.

Tolik úvodem k práci sekce filozofie výchovy a obecné pedagogiky. Myslí, že autoři, kteří si připravili svá vystoupení, našli každý sám pro sebe své **narážky**.