

Aktuální role filozofie výchovy a vzdělávání

Jarmila Skalková

Úkolem pedagogické teorie v současné době je napomáhat tomu, aby se analýzy, rozebírající vnitřní nedostatky školy, a její kritika dovršily v pozitivní tvorbu. Jde o to, utvářet teoretickou oporu pro změny reálné školní praxe ve směru nových perspektivních řešení. Na této cestě teoretické tvorby se ukazuje celá řada oblastí, kde nedisponujeme náležitou úrovní poznání.

Užívám-li pojmu filozofie výchovy, mám na mysli **širší pojetí**, jež rozvíjí filozofické otázky, které vyrůstají z pedagogického kontextu. Právě tento širší přístup je podle mého názoru v současnosti velmi aktuální, neboť oslovuje nejenom teoretiky pedagogiky a filozofy, ale i školní reformátory a praktiky a může je vést k hlubšímu promyšlení výchovné problematiky. **Neredukuj** tedy filozofii výchovy do akademické oblasti anebo na činnost specialistů, jak ji např. představují v anglosaské tradici A. S. Peters, P. H. Hirst aj.

O prázdných místech v oblasti filozofie výchovy a nezvyku myslet tímto směrem svědčí i skutečnosti, že řada pojmů či koncepcí, o nichž se dnes mluví, není náležitě objasňována v potřebných souvislostech, k nimž často náleží i jejich filozofické kořeny. Dochází pak spíše k žurnalistickému používání závažných pedagogických termínů, k nedorozumění, k eklektickému přejímání jednotlivých prvků, jejichž původní smysl se ztrácí.

Na příklad k nedostatečně analyzovaným náleží i takové fundamentální kategorie, vyjadřující povahu vnitřní přestavby, jako je **humanizace školy**. I když se otázka humanizace zdá zcela neproblematicky samozřejmá a každému na první pohled jasná, jde ve skutečnosti o velmi komplikovaný a stále se obnovující problém, který v současné době předpokládá nový důkladný rozbor. Nutno mimo jiné reagovat i na **filozofické pozice postmodernismu**. Některé jeho projevy zpochybňují tradiční interpretaci humanismu, neboť nepřijímají jeho **renesanční a osvícenské pojetí**, jež je založeno na víře v sílu **lidského rozumu a na životním optimismu**. Soudobý výklad základního pojetí humanizace v jeho pedagogických souvislostech předpokládá také ujasnit, v čem model humanizace bude nově rozvinut tak, aby jeho rysy **reagovaly na změny situace člověka v dnešním světě s jeho složitými rozpory**. Filozofické pojetí člověka má zcela zásadní význam nejen pro výklad v obecné rovině, ale i pro vlastní pedagogické konkretizace, přes obsah, principy, metody až k činnosti učitele či vychovatele.

Vzniká dojem, že při volání po vnitřní reformě školy ustupují do pozadí koncepční otázky vzdělávacích obsahů. Spolu s tím se projevuje malý zájem o filozofii vzdělání. Z určitých hledisek je to vysvětlitelné. Mocné proudy sou-

dobého filozofického myšlení, jež je **antropologicky orientováno**, v němž se výrazně uplatňují **existencialismus, fenomenologie**, který přes Heideggera, Gadamera, Foucaulta aj. směřuje k **postmodernismu**, výrazně ovlivňují i pedagogické myšlení. Vytvářejí atmosféru, která podporuje určitou tematizaci pedagogické problematiky, tj. zájem o **oblast intersubjektivních vztahů, problematiku komunikace**, o otázky **seberealizace subjektu**, netradičně se nastolují problémy **fantazijního světa, intuice, instinktů**, pedagogické souvislosti otázek **strachu a úzkostí dětí** apod.

Jde o průlom nových hledisek, který je nepochybně pozitivní v tom, že obohacuje a rozšiřuje dimenze výchovy a vzdělávání o aspekty, které až dosud nebyly náležitě respektovány. Proto také v dnešní situaci akcent na tyto otázky je odůvodněný. Pochopitelně, že při překonávání důsledků byrokratismu a schematismu školní rutiny vystupuje do popředí orientace na utváření nové atmosféry ve vyučování, nových vztahů mezi učiteli a žáky, akcentuje se jejich seberealizace atd. Ovšem teprve hlubší teoretické analýzy a filozofické interpretace poskytnou oporu pro řešení, které neupadá do jednostrannosti a absolutizací některých aspektů vnitřní přestavby školy. Prakticky a poněkud zjednodušeně řečeno, např. **není jistě koncepčním cílem, aby nové interpersonální vztahy sloužily k účinnějšímu osvojování zastaralého pojetí obsahu**.

V pedagogickém myšlení 20. století má filozofie vzdělání významné tradice i praktický dopad. Střetávají se v ní při tom i velmi rozdílné přístupy. Připomeňm na jedné straně pragmatickou pedagogiku J. Deweye, který vyšel z filozofického empirismu a opřel se o tézi, že člověk je mírou všech věcí. Učinil centrem své vzdělávací koncepce pojem individuální zkušenosti. Tato východiska pak byla dovedena až do zcela konkrétních didaktických závěrů. Na opačné pozici rozvíjeli svou filozofii vzdělání pedagogové, kteří v tradici duchovědné pedagogiky akcentovali historicko-kulturní vztahy. Šlo jim o autonomní a svobodný rozvoj individuality na hodnotách kultury. Pojem vzdělání proto neznamenal jen věcné vědění, ale obsahoval i prakticko-mravní smysl jeho použití. Proto se stala prioritním problémem otázka výběru učiva a byly rozvinuty konkrétně didaktické postupy, které měly umožnit žákům do učiva skutečně pronikat, prožívat ho a procítovat (elementární a fundamentální vzdělání, exemplární vyučování). Při kritické analýze dnes vidíme meze, ale i živé podněty těchto vzájemně se konfrontujících koncepcí. Ty jsou takto v různých soudobých inovačních snahách využívány.

O tom svědčí např. inovační pokusy bielefeldských školních projektů. Jejich duchovním otcem je H. v. Hentig. Hentigovo zásadní filozofické východisko je dáno snahou **reagovat modelem školy na změnu situace**

člověka v soudobém světě. Operuje při analýze a tvorbě vzdělávacích obsahů s pojmem oblasti zkušeností, akcentuje vedení žáků k chápání smyslu učiva jako prostředku individuálního rozvoje. Usiluje o formulaci nové filozofie vzdělání a nových představ o možnostech individuální tvorby všeobecně vzdělávacího programu. Jeho úkolem není dát více méně společný obsah všem. Všeobecné je podle Hentiga vzdělání pouze do té míry, nakolik slouží dorozumění lidí o jejich světě. Přijímá proto myšlenku, že všeobecné vzdělání jako proces není uzavřené a je věcně neúplné. Výchozí idee jsou zároveň ve školních projektech empiricky ověřovány.

K aktualizaci problematiky filozofie vzdělání bezprostředně vyzývá i napětí mezi tzv. **modernismem a postmodernismem.** Některé podněty, spjaté s myšlenkami postmodernismu, nepochybně mohou přispět k rekonstrukci a prohloubení stávajících vzdělanostních koncepcí. Nutí např. znovu domýšlet důsledky scientismu a logicismu, které se zvláště posílily v kurikulárních teoriích šedesátých let. Mají své projevy i v některých soudobých učebnicích i praxi. Oprávněně se formuluje potřeba překonávat jednostranný intelektualismus ve vzdělávání, vyzdvihuje se orientace na vědění osobně prožívané, na emocionálně estetické prožívání, otevírají se otázky lidské tělesnosti, akcentují se ekologické dimenze v pojetí životního stylu aj. Právě úkolem filozofie vzdělání je všestranně interpretovat a zhodnotit tyto podněty vzhledem k sféře výchovy člověka, což umožní i předcházet zjednodušením a vulgarizacím. Upozorňovat na význam intuice neznamená ovšem popírat racionalitu a upadat do antiracionalismu, který by v pedagogických souvislostech vedl k destrukci obsahu vzdělání. Zřetele k **esteticko-emocionálnímu** prožívání a individuální zkušenosti se **nemusí dostávat** do protikladu se systematickým poznáváním. Jestliže se **proti redukovaně** objektizujícímu poznání oprávněně prosazují **otázky člověka**, neznamená to, že má obsah vzdělávání mizet v interpersonální komunikaci. Také nejde o to, ve jménu autentičnosti individua rozplývat výchovu v psychoterapii apod. V tomto rámci pro koncepci obsahu vzdělání je bezprostředně důležitá i otázka, o jaké pojetí vědy vlastně v současnosti jde a jaká je její sociální funkce. Odpověď náleží do oblasti filozofie vědy. Tato odpověď je důležitá i pro pedagogické myšlení, neboť v dnešní době hledá filozofie a teorie vzdělání novou jednotu mezi poznáním a prakticko-etickou orientací člověka v soudobém světě technického pokroku a rozvinuté vědy.

Vnitřní přestavbu školy nelze realizovat pomocí centralisticko-administrativní reformní strategie, cestou shora dolů. Skutečně měnit každodenní školní realitu předpokládá nejen aktivní spoluúčast učitelů, ale i žáků, rodičů a dalších mimoškolních činitelů. To ovšem znamená přistupovat k vychovatelům, učitelům a učitelským kolektivům s plnou vážností jako

ke zralým lidem, kteří jsou schopni samostatně a tvořivě pracovat. V těchto souvislostech bude mít svou funkci i rozvíjení otázek vzdělávání a výchovy v obecné filozofické rovině. Je to činitel, který spolupůsobí při kultivaci pedagogického vědomí učitelů ve smyslu ochoty měnit svou práci a který objasňuje, v jakém smyslu a směru vedou cesty kupředu. To také znamená nepodléhat reformní euforii, založené na iluzích o rychlých a snadných změnách každodenní reality. Naproti tomu nastoupit cestu systematického, krajně namáhavého a často navenek málo oslnujícího a dlouhodobého úsilí, které otevře pluralitu možností a povede i rozhodnutím učitele ke skutečným změnám reálného průběhu pedagogického procesu. Nelze nepřipomenout, že to také znamená klást si otázku, za jakých podmínek dnes učitelé pracují a jaké podmínky nutno utvářet pro možnosti plodné kooperace při vnitřní přestavbě školy.

Pedagogické zásady v díle T. G. Masaryka „Jak pracovat“

Jan Skutil

Dílo T. G. Masaryka *Jak pracovat* bylo zprvu prosloveno jako cyklus přednášek v roce 1898, nepostrádá však dosud nejen na aktuálnosti, nýbrž i na studijní pedagogické přínosnosti.

Časopisecky byly Masarykovy texty vydány ze zápisů jeho posluchačů poprvé ve slovenském časopise *Hlas* v letech 1898 a 1899¹, po druhé jako neautorizovaný text v prvním ročníku *Masarykova sborníku* v letech 1924–1925²; v prvním knižním vydání dílo vyšlo v roce 1926 péčí V. K. Škracha³. Z dalších edic je třeba zmínit se o vydání z roku 1946: v zahraničí vyšlo pak v Žürichu v roce 1977 a poslední deváté kritické v Praze v roce 1990.

Soubor Masarykových úvah *Jak pracovat*, dílo čtyřiceti osmiletého pražského univerzitního profesora, kdy tento přední český politický kritik a organizátor duševního života u nás měl za sebou již tvrdý rukopisný boj z druhé poloviny osmdesátých let a politicky náročnou hilsneriádu vyžadující mnohaoborové znalosti, a rozsáhlou filozofickou a literární činnost, tj. *Českou otázku* (1895)⁴, knihu o *Havlíčkově* (1896)⁵ monografii o *Husovi* (1896)⁶, a o *Palackého ideji státu českého* (1898)⁷. Právě v době největšího rozmachu Masarykových vědeckých tvůrčích sil, v době vydání tohoto zásadního díla o ideji státu českého, byla proslovena souborná esej o práci vůbec a o její metodologii zvláště.

Takto by bylo asi nejlépe možno charakterizovat Masarykův spis *Jak*