

Na pomoc studujícím

Filozoficko-historický přístup k otázkám výchovy

Stanislava Kučerová

„Chceme, aby k sestavování všeobecného díla byli připuštěni všichni, kdo uvažovali o zbožnosti, mravech a vědách a uměních, bez ohledu na to, je-li to křesťan nebo mohamedán, žid nebo pohan, a stejně bez ohledu na to, ke které by se hlásil sektě, ať už je to pytagorejec, akademik, peripatetik, stoik, Essejan, Řek, Říman, starověký nebo současný, doktor nebo rabín, bez ohledu na církev, synodu, koncil, zkrátka všichni, a byli vyslechnuti, co přinášíjí dobrého.“

Jan Ámos Komenský
Předchůdce všeobecné, § 54

Klíčová slova

Myšlenky o výchově jako součást filozofie. Pedagogika jako věda. Přednosti a omezení scientismu. Pozitivismus, marxismus, antropologismus, duchovědy, hermeneutika. Pedagogické směry 20. století. Pedagogická antropologie.

Pedagogika jako souhrn poznání o výchově a vzdělávání se rozvíjela jednak z výtěžků vychovatelské a vyučovatelské praxe a zkušenosti, jednak ze zobecňujícího poznání o člověku, o jeho životě a poslání, jak je v různých dobách podávalo náboženství, filozofie nebo politika. Od 19. století usiluje pedagogika být vědou, tak jako biologie, psychologie, sociologie. Proces zvědečtování pedagogiky není dokončen. Někteří jej vidí v naprosté emancipaci od filozofie, v jejímž rámci se pedagogika v historickém čase od dob antiky převážně rozvíjela, jiní úplnou odluku pedagogiky od filozofie odmítají. Jedni zdůrazňují určující význam přírodovědeckých metod, empirie, experimentu, exaktnosti, přesného měření, objektivní diagnózy, kvantifikace a statistiky, druzí ukazují, že problémy hodnot a cílů, ke kterým chceme člověka vést a vychovávat, nelze odvodit z poznání skutečnosti, z toho, „co je“, bez úvahy o tom, co by „mělo či mohlo být“ — a to je doména filozofické úvahy, nikoli zkoumání speciálních věd.

Filozofie (z řečt. — láska k moudrosti) je systematické hledání odpovědí na nejzákladnější a nejobecnější problémy světa, poznání, přírody, života,

společnosti, kultury, jedince. Snaží se ujednotit poznatky a zkušenosti člověka, získané ve speciálních vědních, uměleckých a jiných pracovních oborech, vytváří obecný rámec pro tvorbu světového a životního názoru člověka. Nalézá v rozmanitosti jednotu a z ní zase vykládá mnohost, objevuje v proměnlivosti stálost a ve stálosti proměnlivost. Je sebereflexí člověka a jeho kultury daného místa a času. Vyvíjí se spolu s ním a uspokojuje jeho potřebu racionálně svět a jeho úkazy vysvětlovat, poznání různého původu a druhu integrovat, pomáhá člověku v životě se orientovat.

Na rozdíl od speciálních věd, které používají převážně metod analytických, je pro filozofii charakteristická metoda syntetická. Filozof čerpá nejen z objektivní zkušenosti, která je zpracována vědecky, ale uplatňuje i osobní poznání, vnitřní zkušenost, své naděje a touhy. Velké filozofy charakterizuje právě hluboký vhled do nitra lidské duše, jímž vynikají nad druhé lidi a který je činí duchovními vůdci. V tom záleží jejich originalita i trvalá kulturní hodnota. Dějiny filozofie podávají trvalé typy a vzory pokusů o řešení lidských problémů, o vysvětlení světa, o pojetí smyslu života, o určení pravdy, dobra a krásy. Ani filozofické otázky ani odpovědi nestárnou, ale stávají se podněty pro myšlení pozdějších generací.

Sepětí filozofie s výchovou je i v době rozmachu speciálních věd co nejtěsnější. Není pochyb o tom, že veškerá výchovná činnost směřuje odedávna k proměnlivým cílům, v nichž se odráží určitá koncepce světa a lidského života, k cílům, jež jsou určitým výkladem člověka a jeho postavení v přírodě a v lidské společnosti, k cílům, jež jsou výrazem určitého pochopení smyslu lidské existence, lidského usilování, lidské tvorby, lidských kulturních hodnot.

Je-li výchova pokusem realizovat určitý ideální typ člověka s celou soustavou jeho vztahů, vlastností a hodnot, pak nelze řešit ani současné pedagogické otázky bez zamyšlení nad mnohoznačným vývojem kultury, kterou člověk až doposud prošel, kterou vytvářel, která ho formovala a která ho přivedla k nadějím i rizikům a ohrožením dneška.

Jestliže jsme v letech totalitarismu opakovaně naráželi na dogma, že člověk je „souhrn“, event. „průsečík společenských vztahů“ a byli přesvědčováni o neomezené „formovatelnosti“ a „udělatelnosti“ zvenčí řízeného člověka (jde v podstatě o behaviorální koncepci jednostranné závislosti lidského chování na vnějších podnětech, zneuznání vnitřního světa jedince a vypracovávání manipulativní technologie, prostředků manipulace člověkem), v současné době se setkáváme s důrazným tvrzením, že člověk je *Homo oeconomicus*, jak učil A. Smith (1723–1790), totiž tvor, který vyrábí, směňuje a spotřebovává. I to je zajisté jedno z antropologických určení člověka, které se v průběhu lidských dějin zformovalo, ale nikoli jediné ani dominantní.

Bohatství lidských potencií je nevyčerpatelné. Člověk je již od dob antiky uznáván jako *Homo sapiens* (bytosť rozumná) a *Zoon politikon* (tvor společenský), evoluční teorie odhalila, že je *Homo faber* (používá a konstruuje nástroje), je bytosť, která myslí, objevuje, tvoří, pracuje, hraje si, užívá symboly (*Homo cogitans*, *investigans*, *creator*, *laborans*, *ludens*, *symbolicus*). Vede se spor o lidskou přirozenost vrozenou či získanou, autentickou či vnucenou. Základní antropologická orientace se nepochybně tvoří na životní cestě každého jedince z vrozených dispozic i ze souboru vnějších činitelů, kteří spolupůsobí při utváření osobnosti. Jen tak i v rozvinuté kapitalistické společnosti může vedle typu ekonomického existovat i typ teoretický, politický, sociální, etický, ekologický, estetický, náboženský aj. Jen tak se může zvedat vlna kritiky faktu, že ekonomický a konzumní typ člověka se odtrhl od ostatních typů lidství, působí ekologické pohromy, hostilitu mezi lidmi i mezi národy a globální nebezpečí zániku. Jednostranný ekonomismus způsobil posun od sociocentrické a normocentrické orientace k orientaci egocentrické, zredukoval život na výrobu, obchod a konzum, vyvolal v život typ člověka lačného, nenasytného a bezohledného (*Homo rapax*), umožnil existenci rozvracečům, ničitelům a zabijákům (*Homo destructor*, *mortifer*, *bellator*).

Filozoficko-historický přístup k výchově a vzdělávání se nutně pod vlivem hrozeb pro budoucnost orientuje na formulaci adekvátních cílů a prostředků výchovy člověka k pozitivním ideálům, a k otužilému charakteru.

Filozofie výchovy má u nás nejlepší tradice, vyznačené myšlenkovým odkazem takových osobností, jako byli J. Á. Komenský, G. A. Lindner, T. G. Masaryk, F. Drtina, D. Kádner aj. Pro všechny je charakteristické, že usilovali o harmonickou syntézu poznání objektivních přírodovědních zákonitostí i subjektivního světa kulturní tvorby, duchovních ideálů a mravních norem.

Tato syntéza objektivního a subjektivního světa byla u nás v letech po 2. světové válce porušena. V letech 1945–48 jen nakrátko ožily některé filozofické přístupy předválečné. Ožil specifický český pozitivismus (resp. kritický realismus), který, podobně jako T. G. Masaryk, uznávaný iniciátor směru, neváhal překračovat scientistní „tabu“ fakticky daného a kladl otázky po smyslu, po mravním dobru i jiných ideových hodnotách a cílech (J. Jahn, J. Král, E. Svoboda, I. A. Bláha). Ožil umírněný idealismus duchovědné a kulturní orientace (J. B. Kozák, J. Hendrich, J. Popelová). Nově se ohlásil existencialismus (L. Rieger) a fenomenologie (J. Patočka). Chystala se i obnova úspěšného předválečného reformního pedagogického hnutí (V. Příhoda, S. Vrána). Ale všechny tyto směry byly rázem smeteny jedinou povolenou i nařízenou „revoluční filozofií“.

Tzv. „vědecká filozofie“ marxismu-leninismu a její tři součásti, jak byly u nás oficiálně traktovány po únorovém převratu 1948 (dialektický materialismus, historický materialismus, vědecký komunismus), nebyla svobodnou reflexí o člověku a kritickou analýzou jeho života ve společnosti, ale stranickou ideologií, která svými kategorickými tezemi a poučkami zdůvodňovala a obhajovala neomezené držení moci a stranický program velmi militantní a zcela netolerantní vůči jiným názorům. Zdání „vědeckosti“ propůjčovaly této ideologii, v níž převažovala *víra* nad kritickým *rozumem*, některé zdogmatizované metodologické zásady, které zformulovali a zachovávali od 19. století *pozitivisté*.

Positivismus (pozitivní filozofie) vychází z kritického empirismu a za předmět svého bádání pokládá jen to, co je „pozitivně dáno“ a co můžeme vědecky zkoumat. „Vědecky“ znamená ve shodě s mechanisticky pojatou, popisnou, analyzující a atomizující přírodovědou. Filozofické problémy, problematiku hledání smyslu lidského osudu a hodnot života lidského jedince i druhu, prožívání subjektivity a existence, znepokojivé momenty a krize současného lidstva pozitivisté odmítají, pokládají je za neřešitelné, za něco, co není „ozitivně“ dané, vědecky zkoumatelné, a co tudíž patří do „metafyziky“, která musí být jako nepoznatelná a *nevědecká* odmítnuta. Filozofie v tradičním pojetí a smyslu je likvidována — redukuje se jen na gnoseologii či metodologii speciálních věd.

Marxistická redukce skutečnosti jako objektu poznání nebyla ovšem agnosticko empirické povahy. Pozitivistu uvažuje asi takto: smysly nás zhušta klamou, nevíme a často ani nemůžeme vědět, co se za jejich údaji skrývá; ale tyto údaje jsou jedinou daností, kterou můžeme nezaujatě zkoumat, své omezené poznávací možnosti můžeme zdokonalovat pomocí technických prostředků, jako jsou dalekohledy, mikroskopy a množství jiných badatelských pomůcek. Marxistická redukce je naproti tomu ideologické povahy. Marxista odmítá pozitivistický agnosticismus, tvrdí naopak, že „svět je poznatelný“, ba činí si nárok na neomylné, jedině pravdivé, všeobsáhlé poznání objektivní skutečnosti. Jenomže tato skutečnost je poznávajícímu předložena předem zjednodušeně, schematicky, v závazných stereotypech (např. poznání společnosti se redukuje na charakter materiální výroby, výrobních vztahů, třídního boje, revoluce, nového společenského řádu atd.). Co se nedá na dogmatický stereotyp převést, je „nevědecké“, zbytečné, pseudopříklad, zavádějící a odvádějící lidské myšlení od podstatného — od revoluce a cesty ke komunismu.

Pozitivistický model vědy nemohl uspokojit badatele, kteří se zabývali člověkem a jeho výtvyry, jeho výchovou a jeho kulturou či historií. Pozitivistické přístupy dovoľovaly popisovat a shromažďovat fakta, analyzovat je

a systematizovat, ale nedovolovaly je hluboce chápat, vykládat jejich smysl, odhalovat v nich bohatou sféru lidských niterně duchovních hodnot.

Proti pozitivismu se proto formují směry, které chtějí překonat zanedbání lidského niterného světa jako něčeho, co „není pozitivně dané“, nedá se „vědecky zkoumat“, „nepatří do vědy“. (Proto také např. naši pozitivisté „trpěli nostalgií po idealismu“, proto si meze „pozitivní danosti“ pro své úvahy nekladli, proto překračovali „tabu“ scientismu a exaktnosti.)

Významně do sporu mezi scientistním pozitivismem a jeho kritiky zasáhl W. Dilthey. Zdůraznil (r. 1893) *specifika věd o člověku*, které se na rozdíl od věd přírodních nemohou spokojit vnějším popisem a měřením. Je-li předmětem zkoumání člověk jako tvůrce svého kulturního světa, je nutné hledání smyslu a pochopení významu toho, co dělá. Koncem minulého století uvažovali analogicky W. Windelband a H. Rickert o vědách nomothetických, které objasňují svět pomocí zákonů (přírodní vědy) a idiografických, které zkoumají průběh a řád událostí jedinečných a neopakovatelných (historie, vědy o kulturním životě člověka). V idiografických vědách jde nejen o to, co jest, ale též o to, co má být, o kulturní hodnoty.

Vědám o člověku jako dějinné bytosti a tvůrci kultury se říká souhrnně *duchovědy*. Jejich specifčnost, odvozená od předmětu zkoumání, se projevuje především v metodologii, kterou je *interpretace a porozumění* jedinečným strukturám lidského duševna, lidských projevů a výtvorů, hermeneutika (z řečt. hermēneúō, ein = vykládat, tlumočit). Globální krizová situace lidstva způsobila, že problémy jazyka, rozumění a interpretace se těší znovu — po 100 letech — velkému zájmu i v soudobých proudech filozofického myšlení a ovlivňují speciální vědy, včetně pedagogiky.

Hermeneutický metodologický přístup znamená, že člověk nemá být jen objektem nějaké vědy ani jen subjektem sebepoznání. Je jedinečným nedělitelným celkem; není jen tělem, předmětem přírodního zkoumání, ani jen duší, psychikou či vědomím, předmětem psychologie, není ani jen abstraktním subjektem, zachovávajícím logické zákony, etické a estetické normy a ideály, hledajícím smysl. Je konkrétním osobním celkem, který existuje právě v této nedílné jednotě. Člověk se rodí, roste, vyvíjí, myslí, cítí, chce a jedná — jako jedinec. Ale předpoklady existence, růstu, vývoje, orientace smýšlení, obsah vzdělání, úroveň kultury — to mu dává rodina, škola, skupina, ke které patří, národ — tedy společnost. Cílem tohoto vývoje není jen být sám sebou, ale být též platným členem skupiny a ochráncem i tvůrcem kultury.

Nový impuls pro upevnění „duchovědné“ linie ve filozofii přinesl ve 30. letech našeho století tzv. „antropologický obrat“ (pojmenoval M. Scheler). Jde o vědomou opozici k *scientismu* (modernímu dědici pozitivismu), totiž

jednostrannému způsobu vědeckého poznávání a ovládní skutečnosti, kterému chybí citlivost pro souvztažnost všech věcí a pro niterný svět člověka a lidských hodnot.

U nás se v 50. letech oficiálně věřilo, že klasikové marxismu-leninismu svými jednostranně objektivisticky pojatými poučkami všechny problémy definitivně vyřešili. V liberálnější atmosféře let 60. sílilo ve všech společenských vědách, pedagogiku nevyjímaje, přesvědčení, že je nutná nová filozofická integrace dosavadních poznatků jako východisko pro řešení nových, dříve neznámých a netušených problémů, na které ovšem sbírka dogmat a stereotypních tezí „vědeckého světového názoru“ nedávala odpovědi.

„Zvědečtění“ pedagogiky a ostatních společenských věd se v 60. letech hledalo jednak v odvratu od dogmatické ideologizace a v příklonu k exaktnímu pozorování, výzkumu, pokusu, tedy ve směru přírodovědně scientistních modelů.

Vedle toho se v řadě disciplín (psychologie, sociologie, teorie literatury, historie atd.) prosazovala antropologická tendence. Uplatnila se i v marxistické filozofii. Řada autorů se tehdy ve svých úvahách dovolávala myšlenek mladého Marxe, z raných rukopisů. V nich trpí člověk (nikoli ještě proletář), mnohostranným odcizením (nikoli ještě pouze ekonomickým vykořisťováním) a usiluje o obecně lidskou emancipaci (nikoli jen o revoluci a o budování komunismu). „Nová vlna“ ve filozofii vzala ovšem za své s restaurací dogmatismu a s masivní „normalizací“ pod ochranou tanků.

Podobně byl umlčen i pokus o novou koncepci výchovy člověka, která vycházela z integrální antropologie a z výzkumu axiologické dimenze výchovy. Odmítnout dogmata o člověku jako „souhrnu společenských vztahů“, určující třídnosti a stranickosti bylo ovšem nepřijatelné a zřetel k problémům lidské individuální existence a platnosti obecně lidských hodnot byl nemilosrdně odsouzen.

Pedagogika 20. století, zůstaneme-li v relativní přítomnosti, přináší celé spektrum odlišných koncepcí výchovy. Jejich vzájemná polemika, jejich dílčí objevy a nedostatky svědčí o tom, že složitost lidské bytosti, různé roviny existence člověka a jeho vztahů ke skutečnosti se nepodařilo ještě racionálně uchopit v celistvosti a jednotě a zařadit do uceleného kategoriálního systému. Jednotlivé koncepce vznikaly postupně, v kontroverzích. Protože všechny důležité roviny zkoumání nevstoupily (a ani nemohly vstoupit) najednou do teoretického pedagogického vědomí, zdůraznil každý směr určitý aspekt, na který soustředil pozornost, takže zanedbal ostatní zřetele a zatlačil je od pozadí. Badatelé novějších směrů vystoupili kriticky proti jednostrannostem směrů dřívějších, postavili do popředí některá zanedbaná

hlediska, avšak tím, opět jednostranně, odsunuli zase hlediska jiná. Tak se během krátké doby vystřídaly rozmanité akcenty, preference, absolutizace.

Na lidskou přirozenost biologicko-psychologickou se orientují směry *naturalistické* a *mechanické* (pedagogika reformní, hlubinná, psychodynamická, humanistická, behaviorální, kybernetická i nihilistická „antipedagogika“).

Z vazby jedince na společnost, její strukturu nebo kulturu vychází pedagogika *sociologická* a *esencialistická* (pedagogika hodnot, pedagogika kultury).

Ústředním tématem *personalistických směrů* je osobnost (pedagogika existencialistická a náboženská), k faktům a danostem bez hledání hlubších souvislostí směřuje pedagogika *pozitivistická* a *pragmatická*.

Podle základního metodologického východiska se pak výchova chápe od směru ke směru jako péče o samovývoj dítěte, zdůrazňuje se význam prožitku, přizpůsobení, jedinečnosti a uspokojení potřeby lásky či smyslu, chování jako odpovědi na podnět, zásady „nechat růst, nezasahovat“, naproti tomu se výchova definuje jako cílevědomé utváření, řízení a vedení vývoje, pěstování, lidské setkání, pomoc při stávání se člověkem, jako socializace, enkulturace, indiviuace či personalizace apod.

Pedagogické směry 20. století se liší, jak patrně, především svým pojetím člověka, jeho založení a určení. Rozvíjejí různé antropologicky podložené koncepce a podněty. V 60. letech vzniká i nový, plodný směr, usilující integrovat dílčí vědy o člověku — biologii, psychologii, sociologii s filozofií subjektivity a existence i s pedagogikou kultury pod názvem *pedagogická antropologie*. Tento směr zdůrazňuje charakter člověka jako bytosti intence a transcendence, tvořivosti a hledání smyslu. Chápe výchovu jako setkání zásadního významu na životní cestě a pomoc při „stávání se člověkem“. Místo manipulativnosti klade apelativnost, místo dirigismu dialog, společné hledání, vstřícnost, porozumění, prožitek.

Jiné je scientistní studium procesů výchovy a vzdělávání, usilující o exaktní zachycení zvnějšku pozorovaných jevů s maximální odosobněností, analýza skutečnosti, kvantifikace, mechanizace, typizace, standardizace. I tyto metody jsou na místě tam, kde jde o poznání jevů mnohostných, průřezových, statistických, charakterizujících obecnost a pravidelnost. Neuspokojují přirozeně tam, kde jde o jedinečnost osobnosti, prožitku, o porozumění a interpretaci hodnot, cílů, dějin, kultury. Neuspokojují ve sféře niterného prožívání výchovy, stejně jako mravnosti, práva, politiky nebo umění. Tady jsou na místě přístupy filozoficko-historické, hermeneutické.

Antropologická koncepce zdůrazňuje, že pedagogika není vědou o manipulaci a indoktrinaci člověka, ale vědou o člověku, o lidském jedinci v kon-

stitutivní situaci, v níž se stává člověkem, totiž v situaci výchovy. (Člověk jako ens educandum et educabile.) Pedagogika se zabývá člověkem v situaci výchovy. Bez pochopení aktů a momentů výchovy nelze chápat podstatu člověka, stejně jako pochopení výchovy je závislé na pochopení lidského bytí, určení a smyslu života. V situaci výchovy je celý člověk se všemi svými vztahy ke skutečnosti. Jde tedy o předmět zkoumání maximálně složitý, mnohonásobně polarizovaný, vyžadující interdisciplinární spolupráci všech věd o člověku. Studium antropologického základu věcí lidských, mezi nimi i výchovy, umožňuje speciálním vědám, tedy i pedagogice, orientovat se, poskytuje jim vztažnou kategoriální strukturu jakožto obecnější teorie. Filozoficko-antropologická integrace poznatků o člověku ukazuje biosociální podstatu člověka, jeho přírodní i kulturní omezení i možnosti, jeho složitě podmíněnou vázanost i svobodu. Bez těchto zjištění chybí pedagogickým úvahám reálný základ.

Ze střetání a jednostranností absolutizujících názorů vzniká přirozeně požadavek pluralitního nadhledu a pozitivní syntézy, poznání, že jednotlivé názory se nevylučují, ale mají svou konkrétně podmíněnou platnost podle místa, času, okolností.

„Pedagogika nebude založena na žádné jednotlivé filozofii“, praví L. Kratochvíl, „nýbrž na filozofickém úhrnu přítomnosti, na vlastní syntetické filozofii, kterou si ze všeho současného poznání i snažení sama vytvoří. Tím bude pedagogika oborem zcela svého druhu: nebude přírodní vědou ani filozofií, nýbrž jejich syntézou. A tím splní své důležité kulturní syntetické poslání, z pevné minulosti vésti do vždy nejisté budoucnosti, kterou právě svým dílem zajišťuje a utváří.“ (Pedagogická encyklopedie 1938, s. 426.)

Literatura

- [1] Chlup, O. — Kubálek, J. — Uher, J.: Pedagogická encyklopedie. Praha 1938–40. I–III
- [2] Drtina, F.: Úvod do filosofie. Myšlenkový vývoj evropského lidstva. Praha 1948. I–II
- [3] Höffding, H. — Král, J.: Přehledné dějiny filosofie. Praha 1946
- [4] Tvrđý, J.: Průvodce dějinami evropské filosofie. Brno 1947
Úvod do filosofie. Brno 1947
- [5] Popelová, J.: Studie o současné české filosofii. Praha 1946
- [6] Singule, F.: Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích. Praha 1966
Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha 1992