

Za rekonstrukci a rehabilitaci pedagogiky

Věda o výchově — filozofie — ideologie a politika

Stanislava Kučerová

Poznámky ke studiu vývoje naší pedagogiky od r. 1945 do přítomnosti

Uplynulé více než čtyřicetiletí vývoje naší vědy o výchově není po stránce kontinuity a diskontinuity obecných základů a orientací, metodologických přístupů i konkrétních výsledků zkoumání skutečnosti výchovy obdobím jednotným. Nevyznačuje se charakteristikami, které by platily trvale a jednoznačně po celé období. Jeho kritické zhodnocení si vyžádá důkladnou historickou analýzu na základě dílčích monografických studií jednotlivých období a vůdčích osobností, které v nich určovaly hlavní směr a kritéria vývoje.

V letech 1945–48 ožívají některé filozoficko-pedagogické přístupy předválečné. Ožívá specificky český pozitivismus (resp. kritický realismus), který, obdobně 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). Ožívá i umírněný idealismus duchovně a kulturní orientace (J. B. Kozák, J. Hendrich, J. Popelová). Nově se prosazuje existencialismus (L. Rieger) a fenomenologie (J. Patočka). Chystá se obnova úspěšného předválečného reformního hnutí (V. Příhoda, S. Vrána). Ale je tady již silný vliv marxistické orientace. Vysoce vzvednutá vlna iracionálních hnutí a nálad (vlna iracionality provází zřejmě každou velkou společenskou změnu) zpochybňuje všechny ideje, které nejsou dost „pokrokové“, tj. nepoukazují na pozitivní vztah k našemu „osvoboditeli na Východě“. Všechno nemarxistické se jeví nečasové, neaktuální, nevědecké — zanedlouho dokonce reakční a nepřátelské.

Únor 1948 nastoluje vládu jedné strany a jedné ideologie. Udržuje ji jak mocenskými prostředky, tak horlivostí vlivných činitelů, kteří se navzájem předhánějí v pravověrnosti. Povinný marxismus není ovšem metoda kritické analýzy, ale pokleslá doktrína, sbírka stereotypů a dogmat, která jsou pro každého závazná. Období kultu Stalinovy osobnosti vrcholí. Vědci všech

oborů projevují neuvěřitelnou míru servilnosti k „vědě všech věd a učení všech učení“. Vedoucí a oponenti vědeckých prací, stejně jako redaktoři odborných časopisů a knižních edic nežádají samostatný výzkum a samostatné myšlenky, ale „citace pouček klasiků“ a odkazy na sovětskou literaturu. Je to doba, kdy se místo psychologie studuje fyziologie vyšší nervové činnosti a sociologie se odmítá jako buržoazní pavěda. Je to doba, kdy se všichni čelní filologové manifestačně na veřejném universitním shromáždění přihlásí k učení akademika Marra, protože to je „marxismus v jazykovědě“. Za půl roku nato tíž filologové na stejném veřejném shromáždění zase stejně manifestačně akademika Marra zavrhnou, protože ho ve své „Stati o jazykovědě“ kritizoval sám J. V. Stalin. „Fantasticky úspěšní“ sovětsí mičurinci neuznávají „buržoazní“ zákony dědičnosti (Mendel, Morgan, Weismann), akademik Lysenko zavrhuje genetiku a učení o genech jako „výmysly a mysticismus“. Profesorka Lepešinská „sestrojuje“ v laboratorních podmínkách živou buňku. Významný činitel bolševické strany a sovětského státu, A. A. Ždanov, prohlásil dějiny myšlení za boj materialismu s idealismem a podal vzor bojovné, nesmířitelné kritiky všech idealistických nebo ne dost materialistických filosofů od antiky po současnost. Ukázal též, jak odsuzovat básníky, spisovatele a všechny ostatní umělce pro nedostatek socialistického realismu: nespravedlivě, bombasticky, zle, až do existenčně zničujícího ortelu. A tak vědci, umělci, učitelé — pracovníci všech oborů — se školí a přeškolují, aby věděli, co se předkládá k věření i co se zapovídá. A všichni se bojí „kritiky“, tj. aby nebyli shledáni málo třídními a málo stranickými. Nic nemůže být pro takového pracovníka horší než být označen cejchem objektivisty. Objektivista je nepřítel, objektivismus nemůže být jiný než „buržoazní“.

Objektivismus, podstatný znak veškeré racionality, je na indexu. Je nežádoucí. Odsouzen. Zavržen. Vědě nevládne racionalita, ale dogmatický voluntarismus. Žádá se poslušnost nikoli rozumu, ale režimu. A tak i věda o výchově zachovává objektální, zdánlivě scientistní paradigma, ale neslouží objevování pravdy a skutečnosti. „Odhaluje“ a odsuzuje všechny nemarxistické přístupy — domácí filozoficko-pedagogické a reformní tradice i zahraniční směry — jako „třídně nepřátelské“. Ocítá se v izolaci, orientuje se jednostranně jen na sovětské a ostatní socialistické zdroje, které jsou si ovšem velmi podobné. Je povinna vycházet z ideologicky daného a směřovat k ideologicky určenému. Zdůvodňuje a ospravedlňuje nedomyšlená opatření školské politiky, témata pro své výzkumy přejímá od „decizní sféry“, té také postupuje své výsledky. Vždy znovu evidovaný stav odtrženosti teorie od praxe signalizoval, že věda o výchově povětšinou ztratila zájem o skutečný život a skutečný život ztratil zájem o vědu o výchově. Té se nedařilo ani dost

rychle reagovat na měnící se potřeby a zájmy vládnoucí skupiny, vydávané za „potřeby společnosti“. Proto se o ní hovořilo s jistou dávkou despektu jako o „zaostávající vědě“. Po odhalení zločinů stalinské éry v SSSR, označovaných eufemisticky jako „kult osobnosti“, nastávalo i u nás od konce 50. let „tání“, postupné uvolňování rigidní ideologie v některých vědních a uměleckých oborech, v publicistice a v literatuře.

Liberalizační proces 60. let podnítil i pokusy o nápravu charakteru, prestiže a funkce vědy o výchově. Pedagogové se aktivizovali zejména na půdě tehdy (1964) vzniklé Pedagogické společnosti při ČSAV. Osmělovali se kritizovat plochý pragmatický utilitarismus, který vládl filozofii výchovy i školské politice, přesvědčení, že je zapotřebí připravit všechny žáky a studenty na efektivní produkci a soutěž ve světové vědecko-technické revoluci (pamětníci si vzpomenou, že Nikita Chruščov kázal dohnat a předehnat Západ). Měli námítky proti jednostrannému preferování předmětů matematicko-přírodovědní a technické orientace na úkor všeobecného vzdělání, odmítali předčasnou specializaci a zasazovali se o enkulturaci dětí a mládeže (živé zapojení do recepce a tvorby kulturních hodnot) a o personalizaci (rozvoj neopakovatelné individuality a osobnosti člověka), kritizovali konformismus, pasivitu, nekritičnost. Oživily se úvahy o nutnosti formálního vzdělávání pro rozvoj psychických schopností, procesů a funkcí i pro rozvoj metodických schopností a dovedností, způsobilosti samostatně postupovat, hledat a objevovat způsoby řešení a tvorby. Referovalo se o zahraničních taxonomiích výchovně vzdělávacích cílů, které nebyly jen kognitivní a pamětně intelektuální, ale i sensoricko-motorické a emocionálně hodnotové, uvažovalo se o didaktice myšlení a činnosti místo o dosavadně převažující didaktice paměti, byla popularizována a doporučována výchova k rozvoji fantazie, imaginace, k všestranné tvořivosti.

A právě v té době se sešla 1. celostátní pracovní konference ČSPdS při ČSAV v Trnavě, aby ve dnech 16. – 18. 9. 1965 zhodnotila uplynulých 20 let vývoje školství a pedagogiky v Československu. Někteří referenti pravdivě a kriticky odsoudili vlivy „kultu osobnosti“ a jeho zhoubné produkty, jako dogmatismus, sterilitu a samoučelnost publikovaných prací, odtrženost od praxe a konjunkturalismus značné části teoretické tvorby pedagogů, kteří nedbali o živé pedagogické dění, nýbrž poslušně vychvalovali jakékoli rozhodnutí školské politiky „strany a vlády“, bez ohledu na jeho neodbornost, nesprávnost a škodlivost.

Byla to strhující atmosféra na sjezdu, pamětníci dosud vzpomínají na „ducha Trnavy“, který jim reprezentuje svobodný, nepředpojatý, pravdivý a spravedlivý, činný a činorodý postoj k posuzování skutečnosti. Jestliže na 1. konferenci v Trnavě bylo proklamováno a některými řečníky uplatněno

heslo zbavit pedagogiku pozůstatků „kultu“ a dogmatismu, na 2. celostátní konferenci v Olomouci (20. –23. 9. 1966) probíhalo jednání k metodologickým otázkám pedagogiky a jejím vztahům k příbuzným vědám (za účasti i známých pedagogů ze zahraničí, např. prof. Brezinky a prof. Langevelda).

Pedagogické usilování se orientovalo na zvědečtění pedagogiky, oproštění od ideologického apriorismu, na otevření novým podnětům z praxe škol a výchovných zařízení, ze zahraničních zkušeností i z vlastní, neprávem k zapomenutí odsouzené historie národního vzdělávání a školství. Příznivější podmínky i prvé příklady tvůrčího kritického myšlení oné doby zaslouží si podrobnějšího výkladu při jiné příležitosti. V „duchu Trnavy“ jsme začali r. 1967 na půdě ČSPdS v Olomouci ve spolupráci s pobočkami v Brně a v Ostravě vydávat časopis „Pedagogická orientace“. Když se r. 1968 objevil v „Literárních novinách“ článek našich pražských kolegů „Pedagogika a pedagogové“, kteří viděli neuspokojivý stav naší vědy o výchově především v morálním selhání čelných pedagogů, publikovali jsme v „Učitelských novinách“ pod stejným titulem („Pedagogika a pedagogové“) vlastní repliku na dané téma. V článku jsme kriticky poukázali na příčiny tehdejšího „zaostávání“ pedagogiky v teorii i praxi. Uvedli jsme nejdříve příčiny ideologické. Odsoudili jsme tendenci, podle níž se výchova měla proměnit v propagandu a produkovat nesamostatné a nekritické uskutečňovatele plánů, směrnic, direktiv. Nesouhlasili jsme s tím, aby výchova byla podřízena proměnlivým aktuálním politickým kampaním, odmítali jsme přizpůsobovat osobnost jednostranně tzv. „společenským potřebám“, ve skutečnosti skupinovým zájmům mocenské elity. Výchovu jsme chápali jako pomoc rozvíjejícímu se člověku, aby mohl uvědoměle vstupovat do rozmanitých kulturních vztahů k přírodě, k společnosti, k sobě samému. Napsali jsme, že výchova není indoktrinace, ale podněcování svobodného rozvoje tvořivé lidské osobnosti, která dosahuje své zralosti nepředpojatou výměnou názorů, tolerancí a odpovědným rozhodováním pro nadosobní a celospolečenské hodnoty, které jí ovšem nebudou zamlčeny.

Uvedli jsme dále příčiny politické: konstatovali jsme, že školskou politiku ovládly v uplynulém dvacetiletí kabinetní metody, že ji žahalila neproniknutelná mlhovina. Zůstávalo tajemstvím, jak docházelo k „úradkům“ školských politiků, zato však, jakmile byly jednou zveřejněny, staly se rázem nedotknutelnými. Pedagogická věda pak měla za úkol je zdůvodňovat, velebit a vychvalovat, bez ohledu na to, jaká byla jejich skutečná hodnota. Tvrdili jsme, že školská politika nemůže zůstat tajemným „tabu“, jež neodvolatelně ovlivňuje osudy celých generací a celého národa. Žádali jsme, aby se k otázkám školské reformy mohla vyslovit široká veřejnost, zvláště učitelé a ostatní pedagogičtí odborníci.

Pak jsme zaznamenali ještě některé další příčiny neuspokojivého stavu našeho školství ve sféře organizační, personální a materiální. Článek končil apelem na kompetentní činitele, kteří za stav pedagogiky (v teorii i v praxi) u nás odpovídají, tedy vedoucí pracovníci na ministerstvu školství, na vysokých školách, v Akademii věd, v Čs. pedagogické společnosti, ve výzkumných ústavech pedagogických, v redakcích pedagogických časopisů, v nakladatelstvích pedagogické literatury. Uvedli jsme doslova: „Nemůžeme zabránit tomu, aby kritizované poměry trvaly i nadále. Můžeme jen konstatovat, že nikdo a nic nezabaví pedagogy odpovědnosti za pedagogiku.“

Co dodat po uplynulých 24 letech? Skutečně jsme nezabránili dalšímu trvání negativních jevů v pedagogice a ve školství. Pedagogický „Olymp“ sice zareagoval, ale jinak, než jsme si přáli. Všichni, kdo článek spolupodepsali, byli nějak potrestáni, někteří ztrátou možnosti ve školství a v pedagogice dále pracovat. Časopis „Pedagogická orientace“ zanikl, Pedagogická společnost pracovala už jen formálně. Normalizace a poslední, normalizační reforma z r. 1976 obnovily staré nešvary a vystupňovaly je nebývalou měrou. Prohloubila se opět ideologizace a předčasná profesionalizace na úkor všeobecného vzdělání, a to i na střední všeobecně vzdělávací škole (gymnáziu), kterou procházelo jen 15–16% populace, k technizaci a profesionalizaci docházelo pod záminkou „sblížení“ všech 3 proudů středoškolského vzdělávání.

Nepřestávalo se sice deklarovat, že výchova má být všestranná a harmonická, občas se oživily i kritiky přetěžování žactva a hledaly se způsoby, jak přetěžování předejít, doporučoval se výběr učiva, orientace na základní učivo, aktivizace žáků při vyučování, problémové a rozvíjející vyučování, vedení k samostatné práci žáků apod.

V praxi však byly osnovy — podrobné a závazné — stále přetíženejší ustavičně přibývajícimi novými poznatky o makrokosmu a mikrokosmu, o kvantifikacích procesů fyzikálních, chemických a biologických, poznatky o různých druzích výrob a o problémech kosmických letů. V přeplněných třídách a v časovém stresu učitelé všech stupňů (většinou učitelky) plnili dětské hlavy učivem až po okraj, v iluzi, že jakýmsi samospádem se kvantita změní v kvalitu a hromady nezažitých informací v dětských hlavách se stanou myšlenkovou a metodologickou výzbrojí pro rozvoj invence a tvořivosti budoucích pracovníků nastupujícího období automatizace a robotizace.

Přirozeně, i v této situaci se našli učitelé, kteří dovedli žáky učit a naučit — byli i úspěšní žáci, byly i úspěšné školy — existovaly i atypické školy s rozšířenou výukou matematiky, jazyků, sportu, lidové školy umění, ale vcelku bylo školství unifikováno k nepřiměřeným úkolům a odsouzeno k neúspěchu — samou koncepcí, která spočívala na jednostranném scientis-

mu. Koncepce našla i své údajně „vědecké“ zdůvodnění. Reforma z r. 1976, která koncentrovala uvedené nedostatky, se opírala o „vědecké výzkumy“ akcelerace dětského vývoje, dokonce již od prenatalního stadia. Akcelerací mělo být ospravedlněno přetěžování žáků, včetně zkrácení počáteční školy z tradičních 5 let na 4 roky. Tím byla ospravedlněna i encyklopedičnost výuky. Předměty měly podobu miniaturizovaných věd, učivo nebylo pedagogicky zpracováno, nebyl proveden zdůvodněný výběr učiva, nebyl prověřen adekvátní způsob jeho podání, nebyla navržena operacionalizace informací do činnosti žáků. Vyučování bylo předimenzované, nepřiměřené obsahem i rozsahem, míjelo se cíle — často dosahovalo opačného účinku.

Liberalizační proces 60. let, který se nejvýrazněji projevil na stránkách „Pedagogické orientace“ v letech 1967–1968–1969, se vyznačoval odůvodněnou skepsí k tehdejší úrovni teorie výchovy a její metodologii. V atmosféře svobody myšlení a hledání byly nadále nepřijatelné přístupy dogmatiků z 50. let, kterým stačilo dedukovat z apriorních, ničím nedoložených tezí o charakteru socialistické a komunistické epochy, aby vykonstruovali voluntaristický, iluzivní antropologický projekt, založený na spekulacích o tom, jaká je podstata beztrždní společnosti, jaké jsou eo ipso nové vztahy mezi lidmi a jaké vlastnosti následkem toho má zcela nutně „nový člověk“ jako cíl výchovných snah.

Pseudovědecké manýry období kultu do té míry diskreditovaly sám filozoficko-historický způsob zkoumání skutečnosti, že se mnoha pedagogům (ale nejen jim, i pracovníkům v ostatních společenskovědních disciplínách) heslo „zvědečtění“ jevílo jako požadavek uplatnit kvantitativně přírodovědní empirický přístup, experimentální a statistické metody v těsné spolupráci s psychologií, sociologií, kybernetikou. V dalším období vedl tento přístup k scientistní redukci pedagogické oblasti a k zúžení výzkumných problémů na didaktiku.

Nicméně v 60. letech získal u nás filozoficko-historický přístup ke zkoumání skutečnosti výchovy četné podněty od antropologicky zaměřené filozofie, sociologie, psychologie, literárních věd aj. doma i za hranicemi. S antropologickými přístupy korespondovaly inspirativně i syntetizující pohledy na vývoj pedagogických směrů 20. stol. v kapitalistických zemích, kterých se nám tehdy dostalo. Na stránkách „Pedagogické orientace“ 60. let byl překonán vyspekulovaný obraz „nového člověka“ pokusem o nárys nového pedagogicko-antropologického východiska pro teorii výchovy, pojatém jako filozoficko-pedagogické zobecnění výsledků dílčích věd o člověku. Antropologická pedagogika byla definována jako věda o člověku v situaci výchovy. Vlivem následujícího 20letí tzv. normalizace zůstaly tyto antropologické podněty (duchovědné, hermeneutické, existencialistické, kulturně hodnoto-

vé aj.) nevyužity. Neměly možnost ovlivnit ani naši pedagogickou teorii ani praxi. Na celém světě jde o podněty stále aktuální. Pokusíme se je postupně oživit spolu s jinými pozapomenutými domácími tradicemi.

Jestliže se v 50. letech u nás oficiálně věřilo, že klasikové marxismu-leninismu všechny problémy definitivně vyřešili, a nám nezbyvá než osvojit si svědomitě jejich poučky, v liberálnější atmosféře 60. let sílilo ve všech sociálních vědách, pedagogiku nevyjímaje, vědomí o nezbytnosti filozofické integrace poznatků. Sbíрка dogmat a stereotypních tezí „vědeckého světového názoru“ ovšem filozofii nebyla.

Integrace, tak jak byla postulována v 60. letech, se inspirovala „antropologickým obratem“ (pojmenoval M. Scheler). Obrat k problematice lidského jedince a jeho osudu byl odpovědí moderního myšlení na znepokojivé momenty a krize současného lidstva. Nově rozvíjená filozofie subjektivity a existence byla vědomou opozicí k scientismu, jednostrannému způsobu vědeckého poznávání a ovládání skutečnosti, kterému chybí citlivost pro souvztažnost všech věcí a pro svět člověka a lidských hodnot. Tento způsob se vyznačuje analytičností a atomizací skutečnosti, exaktností a maximální odosobněností. Neortodoxní kritika u nás pozdravila antropologicky laděnou integraci věd o člověku (antropologické metodologické východisko) jako „novou vlnu“ filozofického myšlení. Spolu s „novou vlnou“ filmové a jiné umělecké tvorby představovala antropologická orientace „novou vlnu“ svobodnějšího života vůbec, byla jeho výrazem. S nástupem normalizace vzaly ovšem všechny obrodné, demokratické a humanizační pokusy za své.

Jestliže v 60. letech heslo „zvědečtění“ pedagogiky u nás souznělo silně s podobnými hesly v západní Evropě a filozofie člověka se kladla do kontrapozice s deformovaným, jednostranným scientismem, nikoli s vědou a racionalitou vůbec, ba sama chtěla svým kritickým filozoficko-historickým způsobem k zvědečtění pedagogiky přispět, současná situace vědy v širších celoevropských kontextech se jeví komplikovanější, nepřehlednější, protirečivější, mnohoznačnější. Je reflektována z hlediska nových trendů modernizace a krize modernosti, jak je přinesla dvě právě uplynulá desetiletí. Lidstvo se octlo v nové, nepoznané, bezprecedentní situaci: jsou ohroženy přirozené základy a předpoklady života na celé planetě Země.

V 60. letech rozvíjela západní Evropa ambiciózní programy mezinárodního výzkumu školství a vzdělávání, byla plna nadšení pro exaktní, kvantitativně empirická paradigmatata bádání a opírala se přitom o optimistické modernizační vědecké teorie společenského pokroku. Od konce 60. let se však množily krizové jevy, studentské bouře na Západě, okupace Československa, ropná krize, hospodářská stagnace Východního bloku, místní války, občanské války, intervence, puče, nezvládnutá populační exploze, problémy

rasové a migrační, ekologické pohromy a katastrofy. . . Postupně se poztrácela víra ve věrohodnost prognóz rozvoje vzdělanosti, které zejména v zemích 2. a 3. světa velmi kontrastovaly se sociální skutečností. Ubylo víry v platnost výsledků vědeckého výzkumu, který (protože dosud zřejmě nedokázal kontrolovat všechny působící podmínky) poskytuje občas argumenty pro i proti a udržuje některé otázky trvale nevyřešené. Teorie se stávala stále abstraktnější a vzdálenější, obecné pojmy a dedukce potlačovaly živé lidské poznávání spolu s nezanedbatelnými hodnotovými aspekty, zájem o vzdělávání ochabl. (Podobně i umění ztratilo svou sdělnost a stalo se předmětem zájmu jen úzké skupiny zasloužilců). Vědecké modernizační teorie utrpěly na vážnosti nejen v totalitárních zemích, ale i ve svobodném světě. Pociťuje se, že se civilizace octla tvář v tvář určitým vývojovým limitům a dříve neznámým důsledkům vlastního rozvoje. Stala se tak civilizací novou, jinou než byla dříve — před poznáním akutního nebezpečí. Přestala být moderní, stala se postmoderní. Diskutuje se o krizových fenoménech modernosti, hledá se tvář postmoderny.

Ideový sukus moderny se odvozuje od velkých filozofických systémů 17. stol. (empirismus, racionalismus) a od jejich spojení s exaktní vědou, galileovsko-newtonovskou astronomií a fyzikou. Rozvoj moderní vědy a techniky byl obrovský, výsledky aplikovaných inženýrských řešení enormní. A přece — a to je paradox lidské činnosti, která podléhá principu negativity (zákonu nechtěných, nezamýšlených a nepředvídaných důsledků) — čím rozvinutější je věda a technika, tím větší jsou problémy lidského života na této planetě, až po hrozbu ekologické a nukleární mega-smrti. Ve vztahu k vědě se dnes uplatňují dva protikladné postoje. Jedni nepřestávají vidět ve vědě plně kompetentní instanci pro pragmatické a technické řešení i nových, bezprecedentních problémů lidstva. Dožadují se vývoje nových technologií a racionálních modelů pro řešení aktuálních otázek, sází na všestranně poučenější a citlivější modernizaci životních poměrů, na ekotechniku, reparaci přírodního životního prostředí, na nové způsoby zvládat sociální rizika a konflikty, přelidněnost, nezaměstnanost, hlad, nemoci a jiná ohrožení.

Postmoderna se tu chápe nejen jako vědomí rozchodu s krizovými fenomény modernosti, ale i jako šance současná rizika a nástrahy civilizace moudře zvládnout. V této souvislosti se předpokládá i radikální změna postojů a životních orientací lidí, ekologická rigoróznost, omezení civilizačních potřeb, nové hodnoty smysluplného způsobu života a ochrany před zkázou (např. Římský klub).

Druzí zaujali vůči vědě a racionalitě (a v širším pohledu vůči kultuře vůbec) stanovisko nihilistické. Právě vědě a racionalitě (nikoli agresivnímu sobectví, které výsledků vědecko-technického pokroku bezohledně a bezos-

tyzně využívá a zneužívá) kladou za vinu, že ani při nejvyšší rozvinutosti nejsou s to, aby vyřešily problémy člověka a lidstva, zaviněné rozpornými důsledky vědeckého pokroku. Právě věda je podle nich původkyní krize modernosti, na vědě spočívá vina za všechna rizika dneška a ohrožení zítřka. Civilizace podle nich nemůže pokračovat v dosavadní cestě a dosavadními modernizačními prostředky. Nastupující éra postmoderny by prý měla uvolnit místo antiscientním a antiracionálním postojům, ukončit „pyšnou vládu rozumu“ a víry v objektivní poznatelnost světa a zobecnitelnost poznávaného. Přitom kritika „moderny“ vyhláší konec „osvícenství“, pád optimistické víry v moc osvěty, vzdělanosti, „světla rozumu“ a v možnost racionálního odstraňování překážek lidského blaha a štěstí. Kritikové hledají „první chybu“ již u F. Bacona a R. Descartesa, kteří se odchytili od pokory k „nevystihlé vyšší moudrosti“ a snažili se poznávat a vědět, nečekat na změny a obraty stavu světa „vlivem nepoznaného řádu všech věcí“. (Počátky těchto „zavádějících“ postojů lze ovšem v hojně míře sledovat již v antické filozofii řecké.) Skeptické vědecké prognózy postupu ekologického zmaru nám nedávají naději delší než (snad) na 10–15 let. Necháme věcem volný průběh, spolehne se na eventuální šťastnou shodu dějů, které odmávnou motýlí křídla neznámo na kterém místě planety, nebo budeme odpovědní a zmobilizujeme všechnu intelektuální, morální a technickou sílu lidstva, abychom zabránili katastrofě? Alternativou k osvícenství (ať již v antice, v renesanci, v 18. století nebo dnes) nebyla a není nějaká lepší, „pokornější“ a ve svých důsledcích správnější filozofie, ale jen vždy znovu se vynořující a vždy znovu překonávaný obskurantismus. Problémy člověka v každé době, i v postmoderně, může řešit jen celý a kultivovaný člověk, který se dovolává soudu osvícené, poučené a citlivé moudrosti.

I v oblasti mezinárodních srovnávacích výzkumů se začalo diskutovat o krizových fenoménech a tak zvané postmoderně.

Při vzniku moderních společností byly jak vzdělávací systémy tak věda o výchově samy podstatnými činiteli modernizace. Pokud tento proces skutečně zabředl do krize, vzniká potřeba přezkoumat nejen jednotlivé aspekty jeho průběhu a jeho výsledků, ale radikálně celé koncepce, na kterých se zakládají, které je integrují a inspirují. Existuje „věda o výchově moderní doby“? A na základě kterých zkušeností a argumentů by bylo zapotřebí ji revidovat? Do jaké míry jsou postmoderní koncepty výzvou pro vědu o výchově a pro pedagogickou praxi? Pedagogové by měli přezkoušet základní kategorie učení o člověku v situaci výchovy. Nové promýšlení těchto kategorií nemá znamenat konec vědy o výchově, může však naznačit změnu její podoby, tvaru, struktury, může přispět k nové orientaci výchovy a vzdělávání a celé pedagogické praxe pro budoucnost. Jak se vyrovnat s pedagogickou uto-

pii a společenskou realitou? S požadavkem spravedlivé životní a vzdělávací šance pro každého? S novými požadavky profesionality? Jak nově definovat individualitu, formální a neformální společnost? Jak napravit porušené vztahy lidské civilizace a přírody? V čem a jak revidovat modernu? V čem a jak může být postmoderna přínosem? Klade-li se otázka, zda a do jaké míry mohou být krizové jevy přítomnosti analyzovány na základě teoretických konceptů modernizace, resp. vývoje a pokroku, je zřejmo, že se problematika přesouvá z konkrétně vymezeného pole speciálního vědeckého bádání do oblasti filozofického vyvozování závěrů a hledání nových východisek. Jde o novou výzvu pro filozofii člověka, která by neměla být „antiscientistní“ ve smyslu protičtení racionalitě a vědě, nýbrž ve smyslu její přirozené protiváhy, korigující její jednostrannosti, jako protipól, s kterým je poznání celé, úplné, životné a funkční.

Polarita člověk — svět, objekt — subjekt, vnější — vnitřní, racionalita — emocionálnita, poznávání — prožívání atd. není objevem dneška, provází člověka jako vědomou bytost celými dějinami. Doby bezproblémového vývoje jsou převážně extrovertní, zaměřené na vnější svět. Doby nezvládnutých rozporů a konfliktů vyvolávají úzkost, zúžení zájmu o vnější svět, tendují k introvertnímu „antropologickému obratu“.

Skutečně, již Sokrates v době politické krize athénské obce prohlásil, že „hvězdy, stromy a kameny ho ničemu nenaučí“, a místo poznání vnějšího světa vyhlásil program „poznání sebe sama“, místo problémů přírodní filozofie postavil do centra pozornosti problémy mravní. Ve světě trýznivých rozporů, všeobecné nejistoty, pohrom a neštěstí hledá člověk po každé „pevný bod“, „smysl života“, chce vědět, proč a jak má žít, hledá ideje, které by mu dovolily integrovat se s rozporným světem, překonat nesnáze, dosáhnout vnitřní harmonie a vyrovnání. Současné diskuse o povaze světa, o šancích a ohroženích člověka nově potřebu této syntézy a integrace člověka a jeho životní prostředí i osudu akcentují, u nás tím více, že až na krátké období 60. let jsme nemohli filozofii svobodně rozvíjet.

Literatura:

- [1] Benner, D. : Vorbemerkungen zum 13. Kongres DGfE: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. 16. –18. 3. 1992, FU Berlin
- [2] Höffding, H. — Král, J. : Přehledné dějiny filosofie. Praha 1946.
- [3] Kučerová, S. : Hodnoty a výchova. KPÚ Praha–Týn, leden 1969.
- [4] Nový, L. :Filosofie v neklidné době. Praha 1965.
- [5] Pedagogická orientace, zpravodaj ČSPdS při ČSAV, Olomouc–Brno. č. 1.2 — r. 1967, č. 3,4 — r. 1968, č. 5 — r. 1969.
- [6] Pedagogika a pedagogové, In: Učitelské noviny 12. 9. 1968.

- [7] Popelová, J. :Studie o současné české filosofii. Praha 1946.
 [8] Sborník. Materiály z 1. pracovnej konferencie Čs. pedagogickej spoločnosti pri ČSAV konanej v Trnave 16.–18. 9. 1965. Bratislava, SPN 1967.
 [9] Singule, F. :Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích. Praha, SPN 1966.

Z aktuálních problémů obecné pedagogiky

Alena Hrdličková

V rámci nezbytného odstraňování pojmové vágnosti pedagogiky, zpřesňování jejího terminologického aparátu a přibližování pedagogické teorie potřebám výchovné praxe je třeba přesněji definovat pedagogiku, její předmět i **kategorii výchovy**.

Je třeba vyjít ze skutečnosti, že výchova je společenskou aktivitou provázející člověka po celý život, aktivitou vsudypřítomnou, dotýkající se bez výjimky každého jednotlivce, aktivitou s řadou funkcí, jež jsou svým charakterem nezastupitelné (...) Při objasňování pojmu výchova je však třeba vyjít **nejen** ze základních funkcí společenských, v nichž se odráží důležitost této aktivity pro člověka od narození až do konce jeho života (...), ale je třeba objasnit též **biologickou funkci výchovy** (rovina etologická ...), poukázat a zdůvodnit její prvotnost v určitém slova smyslu. Tento přístup pak odpovídá a je v souladu se základními dimenzemi pojetí člověka.

Tyto skutečnosti je třeba rozvést a řešit v kontextu současných společenských problémů, krizí, vývojových tendencí: – krize člověka, společnosti, – otázky budoucnosti naší planety, přežití lidstva, – rostoucí antiracionální postoje atp. Vedle těchto obecných tendencí je třeba vidět další skutečnosti jako rostoucí ultraliberalismus v otázkách výchovy (krize školy ...) na jedné straně, ale přitom jasné poznání, že člověk v situaci výchovy je jevem univerzálním (pedagogizace prostředí ...). Potřeba účinně socializovat, vzdělávat dnes nabývá dalšího rozměru, než jen přípravy na společenské fungování ... K tomu viz např. Palouš R.: Čas výchovy 1991 „... přichází éra výchovy“, v níž lze zcela odůvodněně předpokládat, že kvalita výchovy bude svým způsobem rozhodovat o dalším vývoji a vůbec existenci lidstva.

Kvalita člověka je dána těmito faktory (člověk je utvářen v těchto základních rovinách):

1. Genetické faktory — biologická podmíněnost — člověk jako neoddělitelná součást přírody (rovina etologická, zatím z pozice potřeb společenské výchovy jen velmi málo prozkoumaná)