

Proto bych otázku položenou V. Krummem vztáhl jako výzvu i na náš pedagogický výzkum: **"Jak musíme vědecky pracovat - aby z toho praxe také něco měla?"**

V referátu odkazují zejména na tuto literaturu:

Krumm, V.: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In: Eckerle, G. A., Patry, J. L. /Hg./, Theorie und Praxis der Theorie-Praxis-Bezugs. Frankfurt, Nomos Verlag 1987,3-17.

Mareš, J. : Zamyšlení nad čs. výzkumy pedagogické interakce a komunikace. In: Súčasný stav a perspektívy pedagogického výzkumu. Bratislava, ÚEP SAV 1990,85-104.

National Educational Research Policies - A World Survey. Paris, UNESCO 1990.

Průcha, J. : Pedagogický výzkum v zahraničí. Praha, ÚŠI 1990 a.

Průcha, J. : Pedagogický výzkum v ČSFR a na Západě: diference a nové orientace. In: Súčasný stav a perspektívy pedagogického výzkumu. Bratislava, ÚEP SAV 1990 b, 7-18.

Problém předmětu pedagogiky

Dušan Šimek

Stav československé pedagogiky, který bývá označován za krizi, má patrně dvojí příčinu. Kromě vnějších vlivů, daných závislostí na konkrétní politické struktuře a projevujících se ideologickou indoktrinací a deformovaným chápáním političnosti vědy a výchovného působení, zde podstatnou úlohu hrají faktory vnitřní. **Je velmi pravděpodobné, že ztrátu prestiže pedagogiky způsobily vnější síly. Jejich odstraněním však pedagogika svoji ztracenou prestiž automaticky nezíská. Naopak: tím více vyniknou ty faktory retardace pedagogiky, jejichž zdroj je uvnitř, v podstatě vědy samotné.**

Domnívám se, že jedním z hlavních zdrojů kontroverznosti rozvoje pedagogiky je sám její předmět - přesněji řečeno způsob vymezení předmětu zkoumání, jeho struktury i jeho rozsahu. Dosavadní pedagogická bádání byla orientována k ideologicky předem danému cíli. Pedagogika se tak postupně dostala do situace, kdy předmětem jejího zkoumání není objektivní sociální realita v celém spektru svých podob, nýbrž model této reality, nota bene model, který si sama pedagogika vytvořila k obrazu

svému. Že nemusí takový model být právě tím pravým, je nasnadě: není konstruován ani empiricky, ani teoreticky, vždy při jeho tvorbě intervenují faktory na jedné straně ideologické, na straně druhé subjektivistické. Představa, že pedagogická teorie je systémovým produktem usilovného bádání vědců a čínorodé aktivity učitelů a dalších pedagogů, je přinejmenším naivní.

Důsledkem nedostatečné sebereflexe pedagogiky jako vědy a pasivního přejímání ideologických i pedagogických paradigmat zvenčí je potom neodůvodnitelná redukce objektu i předmětu pedagogiky. Současné sociální potřeby přerůstají možnosti "klasického" pojetí pedagogiky jako vědy o výchově dětí a mládeže, nebo dokonce jen o výchově dětí a mládeže ve školských zařízeních. Idea celoživotního vzdělávání, objevující se prakticky až v současnosti /opět po 350 letech/ je jen částečnou korekcí redukovaného rozsahu předmětu pedagogiky. Je nesporné, že vedle vzdělávacích aktivit je každý člověk vystaven působení aktivit socializačních a resocializačních, nemluvě o aktivitách enkulturačních. Podstata socializace a resocializace je teoreticky snad dostatečně objasněna - a není důvod tyto procesy nezkoumat v jejich záměrnosti a cílevědomosti, to jest pedagogicky. Ještě subtilnějším jevem je enkulturace - proces vrůstání člověka do kulturních systémů, internalizace kulturních hodnot, spojená s obohacováním emocionální stránky osobnosti. Pod tímto zorným úhlem se i základní kategorie, cíl, dá identifikovat zcela jednoznačně: cílem výchovy je personalizace člověka.

Vnitřní struktura personalizace představuje horizontální diferenciaci globálního pojetí předmětu pedagogiky. Ještě výraznější je diferenciacie vertikální vzhledem k objektu, kde záměrné a cílevědomé ovlivňování člověka je možno účelně rozdělit na sféru pedagogického působení /ve vztahu k dětem a mládeži/ a na daleko rozsáhlejší oblast působení andragogického ve vztahu k dospělým.

Totéž **ovlivňování člověka** vzhledem k obsahu působení je pak **možno rozčlenit na enkulturaci, socializaci a resocializaci**, kde zcela rovnoměrně působí jak **vlivy intencionální, tak funkcionální**, a na **výchovu jako nepoměrně užší sociální jev, zahrnující pouze intencionální aspekt enkulturace, socializace a resocializace.**

Je pravda, že takovéto pojetí věd o ovlivňování člověka působí potíže nejen sémantické. Formálně mu chybí společné zastřešující označení pro pedagogiku na jedné straně osy a andragogiku na straně

druhé. Zatímco pedagogika je pojmem vžitým, andragogika, byť i logicky a etymologicky správnější, než tzv. pedagogika dospělých, není u nás ještě jednoznačně přijímána, ani jako věda, ani jako jenom název vědní disciplíny.

Pro další funkční rozvoj oboru je podstatné rozšíření předmětu i objektu zkoumání zcela nezbytně nutné. Redukce předmětu pouze na výchovu jako záměrné, intencionální působení /jakkoliv je výchova sociálním jevem nesmírně složitým/ je jednou z příčin uzavírání pedagogické teorie do sítě uměle vytvářených problémů. Uměle kontrované problémy v uměle udržovaném uzavřeném prostředí mají tendenci k bujení, na které společnost poměrně citlivě reaguje, mimo jiné i projevy jistého despektu k oboru, který tím zvolna ztrácí svou společenskou prestiž. Rozhodně je nepravděpodobné, že příčinou rezervovaného postoje veřejnosti /nejenom laické/ k pedagogice jsou pouze osobní kvality pedagogů. Přistoupí-li ovšem pedagogika na to, že předmětem jejího zájmu jsou i další sociální jevy, získá dvojí užitek:

1. bude moci dítčí výchovné problémy zkoumat v širším, otevřeném sociálním systému a nikoliv v omezeném, velmi specifickém prostředí školských institucí a navíc v daleko obecnějších rozměrech sociální interakce a komunikace,

2. Otevře se daleko více svým pomocným vědám, sociologii a psychologii a v konfrontaci a koexistenci s nimi bude průběžně nucena prokazovat svoji oprávněnost. Prokáže-li ji, vyjde nesporně obohacena. Neprokáže-li, nemá v současné podobě teoretické vědy naději na rovnocenné postavení v systému věd.

Výchova a vzdělávání v dnešní kulturologii

Stanislav Hubík

Kulturologický pohled na problém výchovy a vzdělávání, to jest vidění tohoto problému v širších souvislostech pohybů kultury, má jistě své opodstatnění. Procesy výchovy a vzdělávání jsou konec konců jen specifickými případy enkulturace, zvláštními důsledky akulturačních procesů apod. Zvláště potřebný je však kulturologický pohled na danou