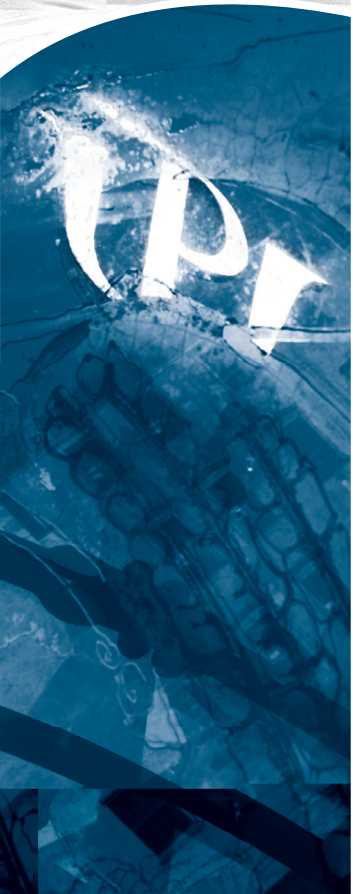
Pedagogická fakulta
Univerzity Palackého
v Olomouci

III/2014



e-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

REDAKCE ČASOPISU e-PEDAGOGIUM

předsedkyně redakční rady
prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

výkonná redaktorka
PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

redaktoři
doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.
Mgr. Milan Polák, Ph.D.

REDAKČNÍ RADA ČASOPISU e-PEDAGOGIUM

prof. Dr. Konrad Bundschuh
Julius-Maximilians Universität Würzburg, SRN
doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.
Fakulta humanitných vied, Žilinská Univerzita, Žilina, SK
prof. nadzw. dr hab. Jolanta Karbowniczek
Akademia Ignatianum Kraków
doc. PhDr. Jaroslav Koťa
Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, Praha, CZ
doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
doc. PhDr. Bohumil Novák, CSc.
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
PaedDr. PhDr. Denisa Selická, PhD.
Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra, SK
PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.
Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, Praha, CZ
prof. PaedDr. Milan Schavel, PhD.
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava, SK
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, CZ
doc. PaedDr. Darina Tarcsiová, CSc.
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, SK
doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, CZ

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

e-PEDAGOGIUM

III/2014

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

Adresa on-line časopisu: http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/

Jazyková úprava: Mgr. Milan Polák, Ph.D.
Mgr. Silvie Zdražilová

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Předsedkyně redakční rady: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Příspěvky prošly recenzním řízením.

Časopis je zařazen v těchto databázích:
Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, Copernicus, EBSCO*host*.

ISSN 1213-7758 tištěná verze
ISSN 1213-7499 elektronická verze

Obsah

Úvod 5

Odborné články a statě

Obecná pedagogika – mezi filosofií a vědou 7
Jaroslav Koťa, Martin Strouhal

Pedagogika jako věda a jako společenský úkol –
inspirace z myšlenkové dílny Johna Deweyho 25
Markéta Čermáková

Obecná pedagogika a dějiny pedagogiky –
proměny dějin pedagogiky ve vztahu k obecné pedagogice 35
Štefan Chudý, Pavel Neumeister

Vymezení obecné pedagogiky v meziválečné pedagogické diskusi v ČSR 43
Tomáš Kasper

Otázka proměnlivosti výchovných cílů
v podobě mládežnického spolku Blau-Weiss 53
Dana Kasperová

Pojetí obecné pedagogiky na PdF UP v Olomouci
od 80. let 20. století po současnost 63
Helena Grecmanová, Drahomíra Holoušová, Jana Kantorová

„Měl bych“ 82
Jan Hábl

Pojem výchova v pedagogice a andragogice 92
Andrea Rozkovcová

Recenze a krátké zprávy

Školní poradenství 104
Petra Potměšilová

Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky
v kontextu současného kurikula 106
Vladislava Marciánová

Poznávání učebních stylů 109
Tereza Gajďoková

Úvod

Vážení čtenáři,
ve třetím, monotematickém čísle časopisu e-Pedagogium, jsme se zaměřili na otázky obecné pedagogiky a na konstrukce této vědní disciplíny nejen z pohledu filozofického a historického.

Obecnou pedagogiku lze chápat jako disciplínu, jež tvoří jednak bázi pro další obory pedagogických věd, které je možno definovat a systematicky třídit právě prostřednictvím základních obecně pedagogických pojmů a kategorií. V současné době, kdy se mění paradigma jednotlivých vědních oborů, je třeba reagovat a zamyslet se nad možnou změnou v chápání obecné pedagogiky jednak v kontextu filozofie výchovy jednak jako moderní disciplíny, která by se měla vyjadřovat k současné edukační realitě.

V prvním článku se proto společně s Jaroslavem Koťou a Martinem Strouhalem zamyslíme nad postavením obecné pedagogiky a jejím vědním profilem a pokusíme se reflektovat její pojetí, předmět zkoumání, stanoviska a metody s přihlédnutím k jejím filozofickým základům a vzájemnému vztahu obou disciplín.

Druhý příspěvek obrací Markéta Čermáková naši pozornost k Deweyově pojetí pedagogiky jako inspiraci pro současné chápání identity obecné pedagogiky a její spojení s ostatními obory sociálních věd.

Na problematiku uchopení obecné pedagogiky a dějin pedagogiky jako specificky koncipovaných věd a na proces jejich konstituce prostřednictvím analýzy jejich obsahu se zaměřují Štefan Chudý a Pavel Neumeister.

V tomto kontextu pak navazují statě s historickou tematikou zaměřené na meziválečnou diskusi v Československé republice, z níž vychází vymezení obecné pedagogiky v díle pozitivisticky orientovaných pedagogů, jako např. O. Chlupa, O. Kádnera, F. Krejčího či V. Příhody.

K podrobné analýze koncepce výuky obecné pedagogiky na Pedagogické fakultě v období od 80. let minulého století až po současnost přistoupily Helena Grecmanová, Jana Kantorová a Drahomíra Holoušová.

Celé monotematické číslo pak uzavírá úvaha Jana Hábla, v níž se zamýšlí nad potřebou morálního vychovatelství a jeho pozici v moderně pojaté obecné pedagogice

a článek Andrey Rozkovcové zaměřený na konstrukci pojmu výchova v pedagogice a andragogice.

Téma obecné pedagogiky se sice uzavírá na stránkách tohoto monotematického čísla, avšak přáli bychom si, aby diskuse o konstrukci této vědní disciplíny v kontextu požadavků kladených společností na vědy o výchově a vzdělávání pokračovala.

Redakce

Odborné články a statě

Obecná pedagogika – mezi filosofií a vědou

Jaroslav Koťa, Martin Strouhal

Abstrakt

Stať se zabývá problematikou vědního profilu obecné pedagogiky. Argumentuje dvojznačnost jejích cílů a metod, a tedy její zvláštní pozici – mezi filosofií a vědou. Obecná pedagogika odkazuje k filosofické reflexi o otázkách smyslu lidského života a jeho místa v celku světa, o hodnotách a modelech dobrého života. Jako humanitní věda se pedagogika orientuje na principy exaktního a objektivního poznání. Autoři obhajují tezi, že právě napětí mezi filosofií a vědou dává obecné pedagogice i do budoucnosti velké vývojové možnosti. Autoři v této souvislosti poukazují na některé kritické momenty ve vývoji novověké vědy a kladou otázky, jaká témata je třeba v obecné pedagogice akcentovat vzhledem k povaze soudobého vědního provozu a k nebezpečím, která hrozí nahradit skutečnou vědu pouhou metodikou.

Klíčová slova: celek světa, explanace, filosofie, hermeneutika, narativita, normativní přístup, pojem, pozitivismus, obecná pedagogika, životní smysl, svoboda, věda.

Abstract

This paper deals with the scientific character of General Education. The authors discuss the ambiguity of its aims and methods, and consequently its unique position on the border-line between philosophy and science. General Education refers to philosophical reflection of the questions of the meaning of life and its place in the totality of the

world, of values and models of good life. Education as a social science makes use of the principles of exact and objective scientific methods. The authors advocate the idea that it is the tension between philosophy and science that gives general education great prospects for development in the future. In this connection, the authors point out some of the critical moments in the development of modern science, and they search for the topics that should be emphasized in general education with regard to the contemporary scientific operation, and to the dangers threatening to replace the real science by mere methodics.

Key words: the totality of the world, explanation, philosophy, hermeneutics, narrativity, normative approach, concept, positivism, general education, meaning of life, liberty, science.

Úvod

Otázka po povaze a obsahu *obecné pedagogiky* je implikována v tázání po vědním profilu všech pedagogických disciplín. Již slovo „obecná" v názvu studované vědy naznačuje, že vedle starosti o vypracování jednotlivých speciálních oborů zabývajících se edukací, existuje i snaha *myslet pedagogiku jako ucelený soubor reflexí, stanovisek a metod*, na jejichž základě je teprve možné konstruovat architekturu dílčích pedagogických věd.[1] Pedagogika jako věda však zahrnuje nejen množství problémů, ale odkazuje daleko živěji než jiné vědy i k paradoxům a antinomiím, neboť je spojena s aspirací *prakticky naplnit své poznání*, tj. ovlivňovat a za určitých podmínek účelně a racionálně řídit výchovu a vzdělávání.

Jeden z ústředních a přitom dvojznačných problémů pedagogiky je vepsán do otázky, *jak vybudovat alespoň relativně stabilní obecné založení tohoto vědního oboru*. U stavitelů se lze poučit, že čím hlubší a propracovanější jsou základy, tím pevnější, odolnější a trvanlivější je stavba. Každá část stavení je na původním založení svým způsobem závislá a nějak odkazuje k jeho existenci. V této souvislosti platí, že *hloubka reflexe v jednotlivých pedagogických disciplínách je přímo úměrná hloubce promýšlení základů pedagogiky* a odpovídá též určitému typu či povaze výchovně-vzdělávací praxe. Nedbalost v budování základů a přehlížení třeba i zdánlivých detailů při práci na nich se vždy vymstí. Budova se otřásá při semenších poryvech větru, je náchylná na změny počasí, ohrožuje ty, kdo v ní přebývají a konečně nemívá dlouhou životnost. Je ovšem možné stavět jakási přechodná obydlí, která lze budovat a strhávat podle potřeby, podle okamžitého stavu podnebí a pravděpodobných prognóz nejbližší povětrnostní situace. Všichni však víme, k jakým důsledkům to vede.

[1] Vztahy obecné pedagogiky, základních, hraničních a aplikovaných pedagogických věd jsou v nástinu pojednány In Koťa 2007a.

Proti stanovisku zdůvodňujícímu nezbytnost pevných fundamentů vědy lze odkázat k tvrzení Edmunda Husserla, podle něhož *nejasnosti v základech vědy nebrání genialitě řešení jejích problémů*.[2] Tato teze má zcela racionální jádro a je vyvozena z dějinné zkušenosti s podobou a úspěchy novověké vědy. Ačkoli nemalé množství disciplín mělo a dosud má potíže se svým založením, dospěla evropská racionalita provázaná s experimentálním bádáním k epochálním objevům. A připomeňme i význam, jejž má ve vědeckém zkoumání intuice, která je (zcela nebo do značné míry) nezávislá na aktuálním stavu vědy. K Husserlově poznatku dodejme, že schopnost vědy vytvářet úspěšné teorie a řešit vybrané problémy odhaluje své limity kdykoli vstoupí do období vleklejší krize a je nucena hledat nové paradigma či nový teoretický náhled v radikálně změněných podmínkách.

Jako vychovatelé a vzdělavatelé si klademe otázku, zda je možné stabilizací a domýšlením základních otázek obecné pedagogiky odolat ohrožením, která zasahují jak vědecký, tak každodenní praktický provoz skrze nepochopení a zbytečné omyly, ale i módní trendy a davové nadšení, jež se nevyhýbá ani vědeckým a akademickým společenstvím – např. v podobě pomíjivých, byť na první pohled atraktivních vln inovací.

Co však tvoří předmět studia obecné pedagogiky? Jan Průcha předpokládá, že jejím předmětem jsou klíčové pedagogické pojmy, kategorie a metody empirického výzkumu, s jejichž pomocí je možné proniknout pod (často klamný) povrch edukačních jevů.[3] V uvedeném názoru se ostatně shoduje s dalšími autory na tomto poli[4] – a to nejen s českými.[5] S tímto pojetím se lze setkat již u klasiků české obecné pedagogiky, např. u Otakara Kádnera.[6] V našem příspěvku chceme tvrdit (nikoli proti těmto konceptům, ale spíše vedle nich a v souladu s nimi), že obecná pedagogika je vědní disciplína,

---

[2] E. Husserl si byl velice dobře vědom paradoxu, že věda jde sice od objevu k objevu a od úspěchu k úspěchu, ale současně ústí do celospolečenské krize v podobě ztráty vědomí životní smysluplnosti (Husserl 1996, s. 27–28). Věnoval obrovské úsilí odstraňování nejasností v základech moderních věd včetně přírodovědných oborů, protože si více než kdo jiný uvědomoval, že věda s nepevnými základy vytváří krizové stavy a postupně se zhroutí. (Srv. k tomu soubor referátů původně publikovaných v časopise *Logos* a posléze vydaných v samostatném svazku *Filosofie jako přísná věda*. K danému tématu se vrací např. v úvodních kapitolách slavných *Karteziánských meditací*.

[3] Průcha mluví v souvislosti s obecnou pedagogikou ještě o reflexi paradigmat k exploraci a explanaci jevů edukační reality a zmiňuje též úvahy o „aplikovatelnosti pedagogického poznání" a o náhledu na „fungování celé pedagogické vědy", který v určité době dominuje. Srov. k tomu Průcha 2009, s. 645.

[4] Viz referát Průchův (2000, s. 28–33). Z historických referátů o obecné pedagogice lze připomenout pokus o popis výuky obecné pedagogiky od založení první katedry pedagogiky na UK v r. 1882 do r. 1982 od K. Gally a J. Valenty (1982, s. 67–72). Obecná pedagogika a sociologie výchovy na filosofické fakultě UK od r. 1862.

[5] Viz např. monumentální dílo Gastona Mialareta *Pédagogie générale*, jež strukturou odpovídá v zásadě výměru Průchovu. Ačkoli Mialaret je zaměřen převážně do oblasti školní pedagogiky, základem jeho koncepce obecné pedagogiky je analýza zdrojů pedagogického poznání, obecných edukačních cílů, situací a institucí, kurikula, pedagogických výzkumných metod a evaluačních mechanismů (1991, s. 15–270).

[6] S Kádnerovým pojetím se částečně ztotožníme, ale pokusíme se ho zpřesnit, především pokud jde o pojem filosofie a o její vztah k pedagogice.

jejíž povahu do značné míry určuje *napětí mezi protikladnými idejemi*.[7] Základní teze je následující: *obecná pedagogika je ve svém vývoji i aktuální podobě svázána s naprosto odlišnými očekáváními: má jednak formulovat smysl pedagogického dění tím, že jej bude situovat a vykládat v souvislostech současného světa, na druhé straně má tvořit metodologickou bázi pro nezaujatý vědecký výzkum.* Právě proto je specifickým rysem této disciplíny dvojznačná kultivace: ve vztahu k filosofii a v opoře o ni se dotýká otázky smyslu výchovy, osobní angažovanosti a odpovědnosti za výchovu, promýšlí ultimativní cíle a žádoucí podobu vzdělanosti. Zároveň ve vztahu k ideálům vědeckosti (exaktnosti, teoretického odstupu, objektivnímu hodnocení apod.) pedagogové usilují o rozvoj specifického metodologického profilu obecné pedagogiky tak, aby odpovídal aktuální úrovni humanitních vědních disciplín. Domníváme se, že vzhledem k soudobým tendencím pojímat vědecké poznání víceméně bez explicitního vztahu k filosofickým předpokladům či souvislostem jednotlivých vědních disciplín, je třeba zformulovat alespoň některé důvody na podporu tvrzení, že *vědní profil obecné pedagogiky byl a je stále ještě utvářen ve více či méně reflektovaném prostoru mezi filosofií a vědou*.

1 Filosofické základy pedagogiky

Napětí mezi filosofickou a vědní orientací nás provází od chvíle, kdy byly ve starém Řecku položeny základy pojmově strukturované racionality. Zdá se, že toto napětí zůstane i nadále trvalým motivem a dynamizujícím činitelem v rozvoji filosofie i vědy. A to již z toho prostého důvodu, že vztah těchto dvou způsobů uchopování a výkladu skutečnosti za celý dlouhý vývoj západního myšlení nikdy nebyl zcela uspokojivě vyřešen. Zůstává naopak otevřenou záležitostí. Zkusme se tedy v úvodu zamyslet nad tím, co vlastně výše zmíněná dvojí zaměřenost obecné pedagogiky znamená, zda ji můžeme chápat jako obohacující, nebo zda (případně v čem) představuje spíše omezení v jejím dalším rozvoji.

[7] Nehledě k Herbartovým klasickým a vlivným, leč předvědeckým výměrům je možno odvolat se ke struktuře dnes již rovněž klasického spisu Kádnerova (1926) o obecné pedagogice. Např. na s. 127 ztotožňuje obecnou pedagogiku a filosofii výchovy, pojímá je jako synonyma: „Výklady této knihy omezí se odtud na pole abstraktní theorie pedagogické, kterou jsme označili názvem *obecné pedagogiky neb filosofie výchovy* (zvýraznění Kádnerovo). Na s. 99 nalezneme schéma dělení pedagogiky, kde obecná pedagogika je skutečně pojem záměnný s filosofií výchovy, což odpovídá definici ze s. 97: „Pedagogika jest dnes sama i předmětem popisné *(konkretní)* i výkladové *(abstraktní)* theorie. Tak řečená *organisace školy* jest přece docela patrně popisem školských institucí výchovných, jak se v praxi staletým pochodem vyvinuly, kdežto *pedagogika obecná* nebo *filosofie výchovy* jest souborem abstraktních a theoretických úvah o obsahu, účelu, místě i metodě výchovy." A ještě dále: „Theoretická pedagogika operuje s abstrakcemi, chceme-li i s ideály". Také Kádnerova snaha představit co nejširší paletu pojetí a definic pedagogiky ukazuje na zcela jednoznačně (byť positivistickým slovníkem i metodou zpracovanou) filosofickou ambici uchopit *celek*, totiž celek náhledů na výchovu, vzdělávání a jejich možný smysl. Právě toto pojetí celku bude v dalším textu nutno revidovat.

Navzdory mnohaletému úsilí emancipovat pedagogiku od filosofických idejí a pěstovat ji jako tzv. „čistou vědu", se dosud nikomu nepodařilo tento záměr naplnit. V pedagogice stejně jako v jiných humanitních vědách totiž nikdy nešlo (a ani do budoucna nemůže jít) pouze o přesný popis vybraných segmentů světa; vždy se současně jednalo o porozumění *smyslu* lidského konání, o *zamyšlení nad mravním a společenským účelem* výchovné aktivity a nad tvůrčím rozvojem v oblasti vzdělávání. Poměr filosofie k pedagogice, resp. filosofický rozměr pedagogiky je tedy zřejmý. Zpřesnit ho však lze až poté, co alespoň v obrysech nastíníme odpověď na otázku, „co je filosofie?", resp. co se přihlásíme k určitému pojetí filosofie.

Oproti vědám se filosofie vyznačuje snahou uchopit *celek světa*.[8] Místo a smysl jednotlivostí filosof nevykládá jenom z nich samotných či z nějak předem omezených souvislostí, ale ve vztahu k tomuto celku. Vzhledem k tomu, že celek nelze nijak nezprostředkovaně nahlédnout a samozřejmě ani postulovat, je výsostným znakem filosofování spekulace, která se ale spojuje s pevnou vírou ve vládu pravdy. Tato víra v pravdu a v její „poslední slovo" určuje zvláštní a pro dogmaticky uvažující duchy nepřijatelnou stránku filosofického myšlení: totiž to, že se krom pravdy, kterou nelze plně poznat a už vůbec ne vlastnit, neodvolává se (a nemůže se odvolat) na nic, co by bylo nad ním, nehledá žádné vyšší instance či nadřazené principy, nýbrž pokouší se o výpovědi vztažené k celku světa z rozumu samého, z hluboké a kritické reflexe o skutečnosti i o sobě samé. Protože filosofování se neopírá o nic mimo sebe, je nuceno vymezit si svůj vlastní vztah k pravdě a definovat samo za sebe své pojmy. Pojem celku tedy ve filosofii zahrnuje analýzu východisek a metody filosofování stejnou měrou, jako otázky po podstatě skutečnosti. Filosof se kriticky obrací k základům pojmového a ideového uchopení sebe sama, druhých i světa a usiluje o odhalení skrytých předpokladů všeho, čím se zabývá. Do kritického přezkoumávání zahrnuje nejen způsob tematizace předmětů a intelektuálního náhledu, ale i vlastní postoje, touhy a iluze.[9] Důležité pro filosofický postoj je *stále setrvávat u přezkoumávání*, u otevřené otázky a v *úsilí neztratit celek*.

Schopnost vztáhnout porozumění nejen k jednotlivostem, ale i k celku světa západní společnost kultivuje přes dva tisíce let; prohlubuje ji, kriticky čas od času zpochybňuje

[8] Jan Patočka (1992, s. 22) říká doslova, že „problémem filosofie je svět vcelku"; srv. též výklad tohoto pojetí in Patočka 1996, s. 59, 62, nebo pozoruhodnou diskusi téhož in Vašíček 2012, s. 18–20. Filosofcký slovník pod redakcí W. Bruggera (1994, s. 159) uvádí, že „věcně filosofie znamená vědění lidského rozumu o celkové skutečnosti, pronikající k posledním základům, zvláště vědění o bytí a o povinnování člověka." Definice obsahuje poukaz k tomu, že filosofové (již předsokratik Parmenidés, nověji zvláště M. Heidegger a jeho následovníci) namísto o celku hovoří o bytí jako takovém. V Olomouckém filosofickém slovníku (Blecha 1998, s. 123) Karel Floss v příslušném hesle uvádí že filosofie „znamená především touhu po vědění, jež by obsáhlo celou skutečnost a vyjevilo člověku smysl jeho života, počínání a usilování."

[9] Ladislav Hejdánek (podobně jako např. Gabriel Marcel) v této souvislosti mluví o druhé úrovni reflexe. Filosofie je reflexe, ale současně i reflexe „nadruhou". Nejvlastnější místo filosofie je podle Hejdánka „v prostoru" této druhé reflexe, kdy se ptáme nejen na to, jak jsme mysleli určitou skutečnost, ale kdy se ptáme na to, co jsme v myšlení udělali, když jsme onu skutečnost mysleli. K tomu dochází tehdy, když se myšlení vrací k sobě poté, co předtím od sebe odstoupilo v jednání a získalo jakousi zkušenost s tímto jednáním (Hejdánek 2012, s. 23–24).

její možnost, ale neustále se k ní vrací hledajíc způsoby, jak tento celek nově a lépe zpřístupnit. Člověk totiž skrze filosofickou reflexi touží porozumět obecným a uceleným souvislostem vlastního života: dát životu smysl, získat náhled na své osobní i všelidské dějiny, na své postavení ve společnosti, ve světě, v kosmu. To je patrné v klasickém (platonizujícím) pojetí filosofie. Myslet celek světa znamená myslet v určité transpozici celek vlastního života. Poznání věcí je neoddělitelné od poznání sebe samého, od snahy artikulovat určitý model života (BÍOS THEORETIKOS) jako výzvu, jak prožít lidský život důstojně a dobře.

Součástí soudobých diskusí o pojetí filosofie je vědomí, že neexistuje žádná jednotná *philosophia perennis et universalis*, jak o ní snili raně novověcí myslitelé. Existuje spíše množství směrů, cest, na nichž se filosofie obrací ke světu a k předpokladům myšlení. A díky myslitelům jako Platón, Fichte či Jaspers víme, že každé filosofování v sobě nese i specifický otisk aktivity svého tvůrce, protože osudy a tvorbu filosofických idejí nelze jednoduše oddělit od životopisů těch, kdo je vytvářeli.

*

Nyní můžeme přistoupit k otázce, z čeho se odvíjí vztah filosofie a pedagogiky, jaké pouto filosofii váže k pedagogice jako vědnímu oboru. Bylo řečeno, že filosofovat znamená rozvíjet lidskou schopnost a potřebu pochopit celek i reflektovat o skrytých předpokladech.

Na filosofickém hledání celku světa a smyslu lidské existence je založeno i tradiční pojetí pedagogiky: učení o prostředcích k řízené proměně živočicha v člověka se vždy opíralo o předpoklad, že *v principu existuje možnost odhalit a artikulovat ideu smyslu lidského života v celku a jeho smyslu*. Pedagogové proto čerpali z filosofie výkladové rámce a inspirace pro formulaci *cílů výchovy*. Ty byly samozřejmě jakožto „dobové výtvory" ovlivňovány potřebami společnosti, na druhé straně však vždy poukazovaly k ideálům, které dávají životu vyšší, než jen společenské a praktické zaměření. Filosofie tedy iniciovala tvorbu a artikulaci pedagogických idejí, zejména pokud jde o zjevné či skryté koncepce člověka a lidskosti, které lze analytickou cestou nalézt za každým větším pedagogickým projektem a v ideových základech výchovné a vzdělávací praxe. Velcí pedagogičtí myslitelé nikdy nepochybovali o tom, že filosofie kompetentně a dostatečně kriticky kultivuje schopnost uvažovat o výchově a pronikat až k předpokladům, o něž se pedagogika opírá, na nichž se zakládá.

Význam filosofie pro pedagogiku leží i v rovině *projasňování rozdílů mezi pojmy a skutečností*. Pojmy jsou nepochybně základem každé vědy a byla to filosofie, která k nim v archaickém období řecké civilizace zpřístupnila cestu. Filosofické a vědecké pojmy jsou specifické, ustavené ve světle určitých nároků. Pojem není pouhou představou o něčem, nýbrž co nejpřesněji zkonstruovaným návodem, jak myslet nějaký předmět či entitu a rozumět jejich podstatě. Pojem umožňuje rozlišit podstatné a nepodstatné

znaky, trvalejší od pomíjivého, zpřehledňuje a klasifikuje jinak neuspořádanou a proměnlivou skutečnost. Při všech výhodách pojmového-vědeckého myšlení je ale naprosto zásadní udržovat *vědomí rozdílu mezi tím, co existuje, a tím, co platí*. Jak velmi výstižně a neakademicky ukazuje Emanuel Rádl v *Moderní vědě* (Rádl 1926, s. 82–85), pojem je sice důležitým, nicméně stále jen nástrojem pro výklad skutečnosti, se kterou není identický. Pojem je platným prostředkem k porozumění tomu, co jest, ale to, jak to jest, se v pojmu nevyčerpává. V pedagogice máme co do činění s utvářením lidské identity, s výchovou, a tak by tato triviální leč důležitá myšlenka měla být základní premisou všeho našeho uvažování. Pojmové zachycení má své meze a nikdy nevyčerpá skutečnost zcela komplexně, v celku. Pojmové vymezení člověka se také zcela zásadně míjí s niterným prožíváním jeho konkrétní existence. Připomínat individuální zvláštnosti každého dítěte nepostačuje, pokud to činíme jen v pojmově teoretické a konfrontační rovině (např. v novátorské kritice tzv. tradičního přístupu k výchově). Je třeba nahlédnout, že každý pojem je vposledku určen k překonání, protože je vždy definován příliš obecně a předsudečně.[10] Hlavně ale lze poukázat na skutečnost, že jakýkoli výklad a teoretizování nejsou s to plně popsat intimitu bezprostředního setkání s bližním v jeho živé a neobjektivovatelné přítomnosti.

Filosofická reflexe chce co možná nejadekvátněji uchopit vztahy mezi pojmem, představou a skutečností. Díky takové reflexi můžeme ukázat, jak důležité, ba nezbytné jsou pojmy pro vědecké myšlení. Teprve nahradíme-li vágní představy a přání přesnějším pojmovým určením, přibližujeme se porozumění věcem z jejich podstaty. Na nebezpečí skrývající se ve ztotožňování pojmových konstrukcí se skutečností však není radno zapomínat. Konkrétním příkladem takového ztotožnění v pedagogice se může stát jakýkoli výchovný ideál, který se takříkajíc „přežil", tzn. určujícím způsobem působí na myšlení a jednání lidí i poté, co se jeho původní funkce a smysl již nekryjí s potřebami ani vizemi určité doby. Na druhou stranu lze říci, že stejný případ nastává tehdy, kdy módní, většinově sdílené požadavky na změny (např. v systému či organizaci školství) destruují zavedené, dobré a smysluplné tradice. Ačkoli se dnes takové destruktivní snahy odehrávají spíše ve světle úderných, leč myšlenkově problematických sloganů, a tedy ve světle pouhých představ, setkáváme se i s požadavky opřenými o propracovaná pojmová schémata, které však neodpovídají skutečným potřebám doby ani ideji složitého a komplexního života člověka.[11]

V posledních několika desetiletích se vztah filosofie k základům pedagogiky novým způsobem komplikuje a stává zřejmým v navýsost problematické povaze. V postmoderním světě je totiž stále těžší mluvit o celku i o kritičnosti. Vždyť máme problém již s tím, abychom neztratili ze zřetele pevné zacílení vlastního života a udrželi si autentickou schopnost rozhodovat se mezi množstvím nabídek a alternativ. Jsme vystaveni

[10] Viz k tomu rozbor Reboulovy analýzy pedagogických diskursů (Strouhal 2013b, s. 50–55 a 62–64).

[11] Srv. k tomu Strouhal 2014 (v tisku). Stranou necháváme přísliby snadného řešení složitých problémů a snahy znovu a znovu předkládat ideologické modely „zlatého pedagogického věku" či „pedagogického ráje".

nepřehlednému množství informací všeho druhu, konfrontacím s příkazy, pobídkami, pověrami, lákavými nabídkami, návody, jsme podrobováni neustálému diagnostikování, interpretování, hodnocení. Každodenní provoz nutí člověka orientovat se v řadě případů jen s chabou oporou o nedostatečné a neúplné informace. Navzdory stále se prohlubující technizaci života tvoří východisko našeho jednání spíše slabá a vždy selektovaná data, míváme jen tušení o všech důsledcích, které určité rozhodnutí může a bude mít.

Filosofie ovšem výchovu vykládá jako proces, v němž neběží jen o uschopnění jedince k výkonu nějaké činnosti – objasňuje, že pravým jádrem výchovy je vyvedení *člověka nad pověry a nekriticky převzaté názory od druhých*. I v pluralitním světě a ve stále více se relativizující zkušenosti společenství je možné požadovat, aby výchova otřásala samozřejmostmi, prolamovala mechanické návyky, nereflektované představy o životě a o světě, protože teprve pak se otevírá možnost myslet svět v patřičných souvislostech a neuzavřených perspektivách. Jen v*ystoupení z průměrné každodennosti* uděluje lidskému usilování nadhled a snad i vyšší smysl, každopádně však nezbytný odstup, včetně jisté míry nespokojenosti a kritické distance vůči společenosti. Výchova člověka je úkolem, který nelze uskutečnit bez filosofování: překonat průměrnost a *zkusit rozumově a autenticky (tj. původně, z vlastního základu a zdrojů) nahlédnout za povrch běžných a samozřejmých věcí* je podmíněno *zacílením k ideám*, které dalece přesahují běžné každodenní a praktické provozní problémy.[12]

Pokoušíme-li se dnes určit, co je horizontem,[13] vůči kterému lze vztáhnout život jako celek, a hledáme-li smysl výchovy v současném světě, stále narážíme na výzvu zakotvit ji do širších souvislostí, určit její smysl – a z toho pak se pokusit odvodit i smysl oboru, jenž ji zkoumá – smysl pedagogiky. Filosofie výchovy v této souvislosti vždy poukazovala na skutečnost, že ve formování dítěte nejde jen o utváření návyků v chování, o rozvoj poznatků a dovedností, ale *o utváření niterné formy života* a o niternost se opírající vůli dávat životu vyšší smysl než ten, který spočívá v pouhém přežívání.

Krátce: filosofie od svých řeckých počátků zahrnuje péči o duši. Člověk prostřednictvím filosofického myšlení projevuje *starost o sebe sama*, o to, kým je a kým se může a má stát. Filosof hledí porozumět tomu, co znamená dobro, pravda, krása a štěstí, a tak i dnes spojujeme filosofování s očekáváním, že nám pomůže rozvíjet vnitřní opravdovost, která je podmínkou ochoty převzít odpovědnost za společný svět.

Je obtížné předepisovat vědám, čím se mají zabývat, ale máme za to, že obecná pedagogika by jako svůj podstatný segment zřejmě měla i nadále obsahovat rozvahy a poučení o filosofických základech pedagogických idejí a výchovné praxe. Uvažme jen množství filosofických idejí a filosofémat v pozadí pedagogických směrů! Porozumění

[12] Jan Patočka upozorňoval ve své *Filosofii výchovy* nejen na význam výchovného vykročení z oblasti každodenních potřeb a zájmů, ale jako filosof vyzdvihoval i nutnost projít zkušeností metafyzického údivu, plodícího určitý neklid, který pobízí člověka k filosofování. Tento motiv se v obecné rovině objevuje u Jiřího Michálka jak v jeho textu *Co je filosofie v Topologii výchovy*, ale i v jeho pozoruhodné studii *Údiv a zdrženlivost* ve stejnojmenném komentovaném výboru z M. Heideggera (Michálek 1999, s. 7–34).

[13] Srv. Koťa 2006, s. 205–240.

určitému typu pedagogiky předpokládá nezbytně porozumění filosofii, která zakládá její pojmy i praktiky.[14] Jsme si vědomi možné námitky, totiž zda se v tomto výkladu nestává obecná pedagogika pouze jiným označením pro filosofii výchovy.[15] Domníváme se, že nikoli. Opakujeme: filosofii přísluší otevření otázky a setrvání u ní. Ve chvíli, kdy je na otázku podána odpověď, na níž může panovat všeobecná shoda, vstupujeme na půdu vědy (Jaspers 1996, s. 9). Obecná pedagogika bude z tohoto hlediska vždy disciplínou hraniční, vymezující terén a prostředky možného postupu při uskutečňování filosofických idejí.

2 Problémy na cestě k vědnímu profilu obecné pedagogiky

Z filosofických reflexí se v průběhu dějin rodil slovník a pojmový aparát věd. Filosofie měla výrazný podíl na formování vědního profilu a vymezení předmětu jednotlivých vědních oborů, pedagogiku nevyjímaje. I když se jednotlivé vědy postupně emancipovaly od filosofie v podobě samostatných oborů, stále v metodologických a ideových základech nesou dědictví svého původu. Výraz „obecná" v názvu obecné pedagogiky zahrnuje trvalé konotace k jejímu filosofickému založení a naznačuje, že by tato disciplína měla obsahovat kritickou reflexi o obecně teoretických a metodologických problémech pedagogické vědy, ale nutně též o vlastním vědním profilu. Právě s obecnou pedagogikou je spojována aspirace dostat do rukou pevný metodologický základ umožňující založení a efektivní řízení provozu základních, hraničních i aplikovaných pedagogických disciplín. Jistá nevyhraněnost a nedohotovenost pedagogiky obecné je mobilizující v tom smyslu, že obsahuje trvalé napětí mezi filosofií a vědou a nutí ze své vlastní povahy badatele přecházet od metafyzických, epistemologických a obecně etických otázek k dílčím výchovně vzdělávacím problémům, což jí ale paradoxně dává i naději, že se dokáže vymaňovat ze zajetí každodenního provozu a sloužit jako teoretická opora při hledání nového smyslu výchovného dění ve stále se měnících společenských poměrech.

Pedagogika prochází už od prvních krůčků na cestě k vědeckosti řadou obtíží. Počátky jejího vědeckého formování jsou určeny okolnostmi zápasu pozitivistické a hermeneutické filosofie, které zatlačily do pozadí fakt, že pojetí výchovy bylo v minulosti

[14] Vezmeme-li v úvahu jen pedagogické směry 20. století, nalezneme v jejich základech celou plejádu filosofií a filosofujících koncepcí člověka: idealismus, realismus, esencialismus, novotomismus, pozitivismus, pragmatismus, rekonstrukcionismus, fenomenologii, existencialismus, marxismus, konstruktivismus, ale i psychoanalytické a neopsychoanalytické proudy, logoterapii atd. Promyslet je třeba rovněž otázku, jaké dopady na pedagogiku měly dočasné aliance, jež byla filosofie nucena pod mocenskými tlaky uzavřít ve středověku s teologií a ve dvacátém století s ideologií a mocenskou byrokracií totalitárních režimů.

[15] Stručný výklad oboru filosofie výchovy lze nalézt v příslušném encyklopedickém hesle, viz Koťa 2009, s. 667–675.

určováno nejen vývojem filosofie, ale i teologie a estetickou zkušeností uměleckých oborů. Filosofický a vědecký postoj dnešního člověka je navíc poznamenán ideovými a společenskými krizemi, jimiž prošlo novověké, resp. moderní a postmoderní myšlení. Nejzásadnější z nich, krize metafyziky, vedla k vyhrocení problému člověka a k problematizaci pojmů subjektivity, autonomie, identity, existence a sebepojetí. Antropologický obrat ve filosofii druhé poloviny devatenáctého století jako důsledek krize metafyziky inicioval také mohutný *rozvoj věd o člověku*. Pokus popsat lidskou existenci vědecky byl však od počátku koncipován dvojím způsobem: pozitivisticky, s nárokem vyloučit otázky jedinečnosti a smyslu zcela za hranice vědeckosti a s ambicí odkrývat obecné zákonitosti a principy v pozadí empiricky uchopitelných individuálních i sociálních jevů; a dále hermeneuticky (interpretativně) s vědomím, že problém smyslu nelze od vědeckých výkladů lidského světa odmyslet právě s ohledem na jedinečnost fenoménů spojených s lidským myšlením, jednáním a dějinami.

Pozitivistický proud ve vývoji pedagogické vědy co do vlivu převládl. V nově zakládaných vědách žádal zpřesnění některých tradičních pojmů tkvících svými kořeny až v antickém světě; současně a především ale zkoušel ustavit *nový pojmový aparát, který by odpovídal nárokům na exaktnost, zobecnění a operacionalizaci měřících procedur empirického výzkumu*. V dynamickém rozvoji *věd o člověku*, do něhož se začlenila i pedagogika jako pokus o systematické a vyčerpávající poznání výchovné skutečnosti, získaly zvláštní postavení tzv. obecné disciplíny (obecná pedagogika, obecná psychologie, obecná sociologie[16]), jež měly sloužit jako metodologický základ systému dílčích oborů tvořících celek jedné každé vědy. Obecná pedagogika, jejíž empirické výzkumy se rozvíjejí již víc než sto let, byla proto zpravidla definována jako *základní metodologie vědy o výchově*, jejímž úkolem je otevřít a popsat veškeré aktuálně dosažitelné možnosti empirického poznávání edukačních jevů, včetně v nich zakoušených rozporů a dobových metodologických nedostatků. Existuje ale konsensus badatelů a metodologů vědy o tom, že tak jako se obecná pedagogika významově a obsahově zcela nekryje s filosofií výchovy, nemá ani suplovat disciplínu zvanou *pedagogická metodologie* usilující o popis jednotlivých empirických metod.[17] Jestliže tedy nelze zaměňovat obecnou pedagogiku s metodologií pedagogiky, pak by měl *obecné pedagogice* náležet spíše úkol rozvíjet základní diskusi o založení vědního profilu pedagogiky a udržet obecně metodologickou, principiální rovinu diskuse o předpokladech a důsledcích užívaných badatelských metod a postupů. To se ovšem neobejde bez tématizace vztahu obecné pedagogiky k filosofii a bez jisté míry užití filosofické reflexe, ať už je nazývána filosofickou či metavědeckou.

---

[16] Pozornost vědců byla přitom vždy soustředěna na substantivum „pedagogika", zatímco analýza adjektiva „obecná" trvale zůstávala mimo zorné pole jejich zájmu.

[17] Zatímco původní pozitivistická orientace akcentovala výzkum kvantitativní, setkáváme se dnes v pedagogice stále častěji s oceňováním kvalitativního výzkumu a se stále častějším užitím hermeneutických přístupů, analytických postupů spjatých s výzkumem narativity apod. Srv. k tomu například studie J. Hendla (2005), R. Švaříčka a K. Šeďové (2010) či P. Gavory (2010).

Pozitivistická vize vědy ale přinesla do sporů o vědní profil pedagogiky ještě jeden *vysoce problematický moment, a sice konfrontaci explanativního a normativního pojetí vědy o výchově*. Bylo již mnoho napsáno o tom, zda výchovu považovat za umění, hru nebo účelovou činnost. Bylo též zformulováno mnoho argumentů pro pojetí pedagogiky jako nezaujatého popisu vedeného vědeckými metodami, orientovaného na zpracování empiricky získaných dat. Pokud by ale pedagogika zůstala pouze explanativní discipínou, je otázkou, zda by texty odborných pedagogů četl ještě někdo jiný, než členové zvláštní „sekty" odborníků na edukaci, ve své podstatě vyčleněné z výchovné reality.

Explanativní ráz pozitivní vědy radikalizuje zvláštní paradox, na nějž upozornila hermeneutická tradice, paradox vysvětlování a rozumění:[18] pedagogika nemůže být jen jakousi kuchařkou, souborem dat a poznatků, aniž by současně dávala vychovatelům a vyučujícím v praxi do rukou klíč k otevření otázky po *smyslu* výchovné skutečnosti. Skrze praxi vstupuje do hry *normativní* rozměr pedagogiky. Je třeba říci, že řada pedagogických textů, které se snaží tuto skutečnost vzít vážně, v sobě obsahuje pokusy o prognostiku, mnohdy přímo jakési věštění, *co by mělo být a mělo se stát*, aniž by pro to bylo možné uvést oporu v teoriích a datech získaných čistě vědeckými procedurami. Mnohé z normativních výroků je opřeno o poučené subjektivní zkušenosti, z nichž některé ale nezapřou svůj původ v intuici, v idiosynkrasiích a v osobitých náhledech jejich autorů. K tomu se paradoxně přidružuje postmoderní snaha vyhnout se v humanitních vědách velkým vizím, konstrukcím a vyprávěním heroických legitimizujících příběhů, což vede k tomu, že normativní úsilí často ústí do poměrně úzkého pragmatismu, do snah *nahlížet na člověka jako na soustavu energií a sil*, což se označuje technokratickými eufemismy typu „lidské zdroje" apod. Součástí tohoto úsilí je přechod vyvolaný pohybem moderní vědy od smyslu pro tajemství světa a lidského života k pojetí jejich pojetí jako *soustavy problémů*.[19] Ve vědě dochází k rezignaci na hledání obecných perspektiv a cílů. V pedagogice jsou nahrazovány pragmatickými koncepty jednotlivých a roztříštěných kompetencí, které již nevyžadují kladení otázky po jejich smyslu jinak, než v rovině „účel-prostředek", tedy v jakési zploštělé racionalizované podobě osvobozené od promýšlení hodnotových kritérií.

Autenticky založená pedagogická normativita, plynoucí z hodnot společně sdíleného světa lidského společenství, není dogmatická ani čistě účelová. Představuje spíše těm, kdo naslouchají, atraktivitu ideálu provokujícího hledání. Tradiční *protiklad explanace a normativity* by možná bylo dobré přeformulovat na paradox *průkaznosti a nezajištěnosti*. Teprve provážeme-li vědomí jedinečné skutečnosti ve výchově (subjektu) s nárokem komplexního a kritického poznání (hodnoty, ideálu), dostaví se zjištění, že rozlišovací schopnost prostředků vědeckého poznávání je omezená a ambivalentní. Takové tvrzení samozřejmě nevychází z romantických či dokonce primitivních stano-

[18] Srv. Strouhal 2013b, s. 72 a násl.

[19] Srv. Strouhal – Koťa 2013, s. 280–301.

visek odmítajících vědu jako takovou, nýbrž upozorňuje na hranice a možná zkreslení striktně vědecké optiky nahlížení na člověka a jeho aktivitu.[20]

*

Obecná pedagogika byla vždy také pojímána jako *vědosloví* věd o výchově, resp. jako obor definující a projasňující jejich základní pojmový aparát. Pedagogické pojmosloví zahrnuje paradox. Jako každý jiný vědní obor vytváří *vlastní odborný jazyk*, ten ale nelze zcela oddělit od jazyka přejatého z každodenního provozu a z běžných, nepříliš reflektovaných zkušeností. Pedagogika proto bývá podezírána z chabé úrovně vědeckosti: sice si buduje specifický jazyk vázaný na teoretické konstrukce výchovné reality, ale *každodenní provoz a rozvoj výchovného dění od ní vyžaduje jednoduché a naprosto srozumitelné vyjadřování*.

Klasická filosofie byla vždy vysoce nedůvěřivá k praxi definování a z dobrých důvodů neustále zpochybňuje a podrobuje prověrkám a revizím veškeré z minulosti zafixované pojmy. Ultimativní smysl vrcholových obecných pojmů pedagogiky však musí být ze sféry radikálních pochybností *svým způsobem* vyňat a musí být co do pochopení přístupný. Obecné pojmy jako *výchova* či *vzdělání* totiž odkazují k samotné podmínce možnosti lidské existence a nelze je nikdy zcela zpochybnit a totálně destruovat (i když skutečnosti, které pod ně lidé občas zahrnují, vzbuzují vážné pochybnosti o tom, zda se ještě vůbec jedná o výchovu a o aktivity alespoň vzdáleně připomínající procesy vzdělávání[21]). Ale je to skutečně spíše samotná výchovná praxe, která zabraňuje, aby se pedagogická terminologie stala příliš obecnou, aby se uchopitelný a komunikovatelný obsah pedagogických pojmů neproměnil v mlhovinu prázdných abstrakcí. Tlak praktiků, učitelů a vychovatelů si v každodenní komunikaci o společně sdílených problémech vynucuje, aby pojmová výbava oboru byla přístupná všem, jichž se výchova a vzdělávání dotýkají. Lze to vyjádřit také tak (i když jde o formulaci problematickou), že pedagogika je nucena svůj pojmový aparát činit srozumitelným široké veřejnosti. A právě to ji poněkud znevýhodňuje ve srovnání s abstraktně koncipovanými teoriemi jiných vědních oborů. Je ovšem otázka, zda je nezbytné tuto situaci pedagogiky brát jako nedostatek či vadu. Přesah do praxe je nakonec nejpřesvědčivějším ospravedlněním její existence.

Každopádně *má-li si obecná pedagogika udržet filosofický a propedeutický charakter a zůstat skutečně výchozí pedagogickou disciplínou, jsou její teoretici nuceni především analyzovat základní pojmový aparát vědy, kriticky prověřovat užívanou výzkumnou metodologii jak v teoretickém, tak empirickém výzkumu. K novějším úkolům badatelů v obecné*

[20] Na reduktivní charakter věd o člověku často upozorňoval například Viktor Emil Frankl. Frankl dobře viděl, že definice jsou zjednodušující a abstrakce vyprazdňující – vždy vedou k nějaké formě ochuzení toho, co je v existenci živé a bohaté. Největším nebezpečím vědy založené na absktrakních axiomech a definicích je ztráta smyslu. K problematice abstrakcí v myšlení o výchově viz Strouhal 2013a, s. 11–29.

[21] Dokonce i nelidská výchova byla a je stále označována jako „výchova", podobně jako k životu nesnesitelné a nehummání lidské společenství označujeme jako „společnost" apod.

pedagogice patří nutnost neustále zkoumat a revidovat vazby mezi teoretickými koncepty a experimentálními aktivitami, hledat a formulovat kriteria navzájem si odporujících filosofických a vědeckých konceptů a zkoumat povahu modernizace vědy při vědomí, že modernizace sama není pojmem vědeckým, ale spíše ideologickým a politickým. Samozřejmě, že do této základní pedagogické disciplíny lze zahrnout i mnohé speciální diskuse, nicméně jako (byť ambiguitní) základna vědeckosti věd o výchově a jako opora pro korekce v jejich vědním profilu je nucena zakládat a reflektovat výchovnou a vzdělávací teorii v patřičné míře obecnosti.

3 Věda nebo metodika?

Více než půl století se objevují bonmoty o tom, že výraz věda by neměl být užíván v substantivním, nýbrž slovesném tvaru, protože věda je v neustálých inovacích, opravách a přestavbě. Bohužel, jisté a zpravidla negativní prvky ve vývoji vědy se zdají vykazovat spíše charakter setrvalosti. Neutuchající pokrok a změny ve vědeckém poznání nemohou zastřít, že humanitní obory od doby svého vzniku až do dnešních dnů přebírají od přírodních věd metodologické postupy a principy vědeckosti. Vědy o člověku se ustavily především z vůle propracovat vlastní experimentální metody a naplnit ideál *exaktnosti* opřený o *matematizaci* výzkumného pole. I když posledních sto let sílí snahy o idiografické popisy jedinečných událostí a jevů, novověká věda je ve svém hlavním proudu či směřování stále nomotetická, orientována na konstrukci fakt, podléhá matematické kalkulaci a měřícím výzkumným procedurám, které výrazně formují a ovlivňují badatelský provoz. Úvahu o vědním profilu obecné pedagogiky je tedy třeba doplnit alespoň stručným zamyšlením o povaze moderní vědy a způsobu jejího provozu.

Každý vědní obor si definuje *předmět* svého studia a *metody zkoumání tohoto předmětu.*[22] Vědy provádějí „řezy realitou" a zpřístupňují si zkoumanou skutečnost z určitých zorných úhlů. Ale pouze v těchto tématizujících (zpředmětňujících) aktivitách jsou schopny předměty v definované oblasti zkoumat. Vědy tak abstrahují od nekonečné mnohosti aspektů světa, pohybují se v určitém výseku skutečnosti, což znamená, že jsou ve své specifické tématizaci problémů a v jejich interpretaci vždy reduktivní.

Mnozí výzkumníci si dodnes nejsou vědomi toho, že samotná tématizace jsoucího na základě zpředmětnění určitých skutečností znamená *segmentaci či parcelování žitého světa do dílčích oblastí, které je poté nutno zkoumat z odlišných „hledisek".* Pokud si někteří tuto důležitou okolnost uvědomí, nezabývají se jejími důsledky.[23] Vědy často přebírají

[22] Pedagogicky orientované čtenáře lze odkázat ke kapitole *Svět vědy je světem předmětů*, po níž následují kapitoly o obecnosti a exaktnosti vědy in Pešková – Schücková 1991, s. 25an. Srv. k tomu dále pronikavé analýzy Heideggerova pojetí vědy ve *Věku obrazu světa* a analýzy jeho pojetí jakož i vědeckého provozu jako takového u Jany Kružíkové (2010) a Aleše Nováka (2008, 2010).

[23] K tomu viz například kritické texty jednoho ze soudobých myslitelů komplexnosti Edgara Morina *La méthode* (2008).

téměř automaticky výzkumné procedury jedna od druhé,[24] což sugeruje falešný dojem jakési univerzálnosti vědy jako takové. V důsledku toho ochabuje obezřetnost a kritičnost k mechanicky přejímaným metodickým postupům a procedurám.

Obecně stále platí, že každý vědní obor se zaměřuje na svůj vlastní a předem definovaný předmět, což současně znamená, že každá věda je ze své povahy *speciální*. To umožňuje širokou a stále pokračující diferenciaci vědních oborů. Proto jsou jednotlivé vědy ovládány ve svém provozu i ideou vymezení zásad bádání, které ohraničí jejich hypotetický a metodologický rozsah. To výrazně ovlivňuje zvolenou soustavu užívaných metod výzkumu. *Předchůdné nastavení rozsahu výzkumu předjímá i směr výkladu zkoumaných skutečností, garantuje dokonce i to, že badatel držící se metodologie a zvolených pravidel bádání, dojde vždy k nějakému výsledku, přičemž je již poměrně irelevantní, zda je tento výsledek předvídatelný, šokující či nějak smysluplný.* Soudobá věda nutí zkoumaný předmět, aby se představil jako předmět pro nás a předložený k naší dispozici. Tím si moderní věda postupně přetváří i pojetí pravdy a transformuje je vzhledem ke svým metodickým postupům. Pojem pravdy je okleštěn o vše, co se nevejde do hranic nějaké metodiky vědeckého poznávání.

Idea metodicky postupující vědy proto obsahuje nebezpečí, že proces poznání bude redukován na metodiku a vyústí do souborů technických operací a opatření měnících postupně krok za krokem svět k nepoznání. Vědecká tématizace předmětu nachází vyústění v metodě, která je s to vždy zpětně potvrdit platnost a oprávněnost vědeckého přístupu ke jsoucnu z určitého zorného úhlu a z vlastního předem definovaného stanoviska. V provozu moderní vědy již nejsou tolik důležité konkrétní výsledky, jako samotné měřící procedury a užité metody. Klíčovým se stává *zajištění metodického postupu* vedoucího k úspěšným výsledkům, tj. výsledkům umožňujícím manipulaci s realitou.[25] Vědní provoz se tímto postupem a akcenty emancipuje od otázek smyslu a smysluplnosti a směřuje k adoraci metodických postupů, jimiž si potvrzuje svou legitimitu. V tomto smyslu se již pozitivisté domnívali, že vytlačí a nahradí filosofické spekulace a otázky exaktním empirickým postupem.[26] Nakonec to ale napomohlo k od-

[24] M. Merleau-Ponty (1970, s. 7) zdůraznil, že „ještě nikdy nebyla věda tak citlivá na intelektuální metody, jak je tomu právě dnes. Má-li některý model úspěch v určité řadě problémů, zkouší ho věda všude." V zápětí ještě dodává, že „gradient je síť vhozená do moře, aniž víme, co vyloví."

[25] M. Heidegger, J. Patočka, R. Palouš, J. Pešková, J. Michálek a mnozí další ve svých textech ukázali, že moderní věda se stále více propojuje s technickými aplikacemi a je prohlubující se aliancí s technikou značně poznamenána jak ve svém utváření, tak ve výsledcích; proto užívají pro takto koncipovanou vědeckou aktivitu výraz „vědotechnika". Heidegger se výkladu této podoby vědy věnoval např. ve studii *Věk obrazu světa*; úvahy o provázanosti vědy a praxe jsou spjaty s termínem *Ge-stell*, který se objevuje v řadě jeho textů již od třicátých let. Provázání obecně teoretického přístupu s problémy praxe je typické pro hraniční a aplikované vědy; demonstrovat ji lze např. na učebnici R. Havlíka a J. Koti *Sociologie výchovy a školy* (2007). Důkladně se tomu tématu věnuje i A. Novák, který analyzoval kritické pojetí vědy E. Jüngera a M. Heideggera (2008).

[26] Postoj pozitivistů k filosofii byl mnohokrát analyzován. Například Jan Patočka (1997, s. 12) uvádí: „Nauka, že skutečná filosofie je určena k tomu, aby koneckonců zmizela, že filosofie je takovým zbytkem z otázek dosud nejasných, že filosofie je určena k tomu, aby udělala místo vědě, se nazývá pozitivismus." V podobném duchu analyzuje v kapitole *Věda a filosofie* pozitivistické pojetí filosofie B. Fajkus (2005, s. 43–49). Pozitivistické orien-

halení abstraktního, reduktivního rázu jakékoliv vědy a k projasnění specifického rázu moderní vědeckosti jako noetického i životního postoje.

*

Zatímco novověká přírodověda získala záhy axiomatickou podobu, humanitní vědy se jí dosud marně snaží dosáhnout. Cítíme potřebu neustále hledat specifické založení metodologie humanitních oborů, stále znovu definujme pojetí předmětu, na nějž se lze v humanitně vědní teorii zaměřit. Součástí obecné pedagogiky by se možná měla stát i *tématizace způsobů, jimiž pedagogové zakoušejí výchovnou realitu, jakým způsobem ji zkoumají, jaké si stanovují cíle a hypotézy, jaké kroky podnikají, aby zkoumaná realita vydala data, „svědectví" a umožnila výklad*; ukázalo by se, že postupy, jimiž si výzkumník vynucuje výsledky na vybrané a tématicky ohraničené realitě, podléhají jak objektivním zákonitostem vědecké metody, tak subjektivním předpokladům, což je ale v rozporu s nezaujatostí výzkumných programů usilujících o vyloučení vkladu osobní angažovanosti a o co nejvyšší možnou selekci subjektivních soudů (a to i z oblasti interpretativních procedur).

Jistě je na místě obdiv k možnostem vědy, jejíž poznatky se zmnožují geometrickou řadou, ale je stejně tak možné ukázat jako iluzi pozitivistické přesvědčení o přicházejícím konci a nepotřebnosti filosofie, resp. o možnosti její redukce na pouhou *scientia generalis*, zobecňující a usouvztažňující poznatky speciálních věd. Cesta ke zkoumání skrytých předpokladů lidského poznání je nezavršená, ustavující pohyby v základech věd stále probíhají; význam filosofie přetrvává zejména v „oblastech", jež nelze empiricky zkoumat – v otázce podmínek možnosti poznání, v hledání smyslu lidské existence s ohledem na její zakotvení v celku světa, v otázce lidské svobody.

*

Obecné disciplíny pohybující se na pomezí filosofie a vědy stojí dnes také před problémy spojenými s tázáním, *do jaké míry společenský a politicky regulovaný rozvoj vzdělání a vědy umožňuje ještě svobodu názoru, výzkumu a nezávislého vyučování i na nejvyšších institutech vzdělanosti, jakými jsou vysoké školy.* Filosoficky inspirovaní myslitelé upozorňují na proměnu bývalého učence-mudrce ve výzkumníka, vědeckého pracovníka, jenž ale dál atrofuje v čím dál lépe adaptovaného technika oboru, v němž se pohybuje. Obecné vědy stojí před novými problémy, z nichž jeden nás možná začne v blízké budoucnosti bytostně oslovovat: zkoumají ještě vůbec badatelé terén skutečnosti, generují objevy a nové pohledy na zkoumanou realitu, nebo jsou pouze kolečky a často z vlastních sil

taci při formování vědního profilu pedagogiky je věnována pozornost i ve studii J. Koti *Problémy s vědním profilem pedagogiky* (2007b), která je úvahou o problémech se založením této disciplíny.

stylizovanými součástmi vědotechnického provozu financovaného a řízeného politickými direktivami a vlastní specializovanou metodikou?

Epilog s výzvou na závěr

Věda vznikala a byla od počátku formována aspirací řešit vysoce odborné problémy a domáhat se užitečných výsledků. Dnes důsledky deformací těchto původních hybných sil nutí vědce, aby se ve vědě pohybovali jako v realitě *sui generis*, která jim vnucuje specifické formy jednání, vede je k sepisování byrokraticky komplikovaných suplik o granty, nutí je k produkci textů pro získání pochybných impaktů a citačních indexů a ponechává humanitní aspekty lidské existence stranou, v prázdnotě, protože není schopna inspirovat tematizaci závažných otázek smyslu. Proto se již předem smiřuje s devastací svobodné výměny názorů a nevede k rozpravám a polemikám, jimiž se kdysi na řecké agoře otevřely cesty k rozumovému náhledu na to, co tvoří jádro lidského bytí. Namísto toho se holedbá užitečností, která někdy nepřežije ani generaci těch, kdo tuto užitečnost obhajovali, produkuje astronomickou rychlostí soubory stárnoucích dat bez adekvátní interpretace. Zaklínadlem doby se stala odborná expertíza odborníků, kteří již téměř nerozumí ničemu, co přesahuje úzký horizont jejich specializace a profesionálního idiotství.

Věda není zdaleka tak neutrální, jak se nám snažila namluvit v příslibu budoucího blaha, jež mělo přinést nezaujaté poznání. Vedle nepopiratelných úspěchů způsobuje též hluboké noetické i životní krize. Opakujeme tedy již mnohokrát položenou otázku, zda nenastává čas obnovit širokou diskusi o lidských možnostech a svobodě ve světě, v němž stále více vstupujeme do složitě zprostředkovaných a opracovaných vztahů k realitě, na nichž se podepsal provoz moderní společnosti a její jedné podstatné složky – vědy. Nejde zdaleka jen o diskusi vzpomínek na útlak, jímž se v totalitních režimech společenské instituce pokoušely násilně dirigovat vývoj vědeckého zkoumání skutečnosti a omezovat tužby a iluze některých intelektuálů. Jde spíše o to, že formy zásahů do provozu a regulace vědy jsou stále sofistikovanější, nenápadnější a lépe maskované, avšak o to účinnější a výrazněji deformující tradiční myslitelskou svobodu a rozmach, to vše s pomocí zásahů mimovědeckých a politických autorit.

Neměly bychom právě v pedagogice vzít zcela vážně diskuse o povaze humanitních věd a znovu promyslet i vztah výchovy a vědy v souvislosti s tématikou dobrého žití, péče o lidskou duši a lidské svobody? Nevejdou-li se totiž otázky smyslu lidského konání do speciálních disciplín, pak vzniká otázka, kam jinam je začlenit, než právě do obecných základů pedagogických věd. Nebude však nutné v této souvislosti podrobit revizi i požadavek ideové a hodnotové neutrality, kterou si dal do vínku pozitivistický program vědy? A nestojí dnes humanitní disciplíny před otázkou, jak jejich profilu navrátit účel čili smysl, který jim kdysi v zakladatelské epoše do vínku vepsal řecký svět?

Literatura

BLECHA, I. ed. (1998). *Filosofický slovník.* Olomouc: Nakl. Olomouc.
BRUGGER, W. a kol. (1994). *Filosofický slovník*. Praha: NV.
Dostupné z http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=18 ISSN 1803-7437
Dostupné z http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/517/673
FAJKUS, B. (2005). *Filosofie a metodologie vědy. Vývoj, současnost a perspektivy*. Praha: Academia.
GALLA, K., VALENTA, J. (1982). Obecná pedagogika a sociologie výchovy na Filosofické fakultě UK od r. 1862. In SEDLÁŘ, R. (ed.) *100 let pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy 1882–1982*. Praha: UK.
GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
HAVLÍK, R., KOŤA, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. 2. vydání. Praha: Portál.
HEIDEGGER, M. (2013). *Věk obrazu světa.* Praha: OIKOYMENH.
HEJDÁNEK, L. (2012). *Úvod do filosofování.* Praha: OIKOYMENH.
HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum – Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
HUSSERL, E. (1993). *Karteziánské meditace*. Praha: Libertas.
HUSSERL, E. (1996). *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie.* Praha: Academia.
HUSSERL, E. (2013). *Filosofie jako přísná věda*. Praha: Togga.
JASPERS, K. (1996). *Úvod do filosofie*. Praha: OIKOYMENH.
JEDLIČKA, R. ed. (2014). *Teorie výchovy – minulost současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum.
KÁDNER, O. (1926) *Obecné základy pedagogiky. I. díl.* Praha: Česká grafická unie.
KOŤA, J. (2006) Svět a horizont našeho života. In PONĚŠICKÝ, J. (ed.) *Člověk a jeho postavení ve světě. Filosofické otázky – psychologické odpovědi.* Praha: Triton, 2006, s. 205–240.
KOŤA, J. (2007b). Problémy s vědním profilem pedagogiky. In KRÁMSKÝ, D. (ed.) *Humanitní vědy dnes a zítra*. Liberec: Bor, s. 241–250.
KOŤA, J. (2007a). Pedagogika a její vědní profil. In Kasíková, H., Vališová, A. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Paha: Grada, s. 49–67.
KOŤA, J. (2007b). Problémy s vědním profilem pedagogiky. In KRÁMSKÝ, D. (ed.) *Humanitní vědy dnes a zítra*. Liberec: Bor, s. 241–250.
KOŤA, J. (2007a). Pedagogika a její vědní profil. In Kasíková, H., Vališová, A. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Paha: Grada, s. 49–67.
KOŤA, J. (2009). Filosofie výchovy. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 667–675.
KRUŽÍKOVÁ, J. (2010). *Heideggerovo pojetí vědy.* Praha: Togga.
MERLEAU-PONTY, M. (1970). *Oko a duch a jiné eseje*. Praha: Obelisk.
MIALARET, G. (1991). *Pédagogie générale.* Paris: PUF.
MICHÁLEK, J. (1999). Údiv a zdrženlivost. In *Údiv a zdrženlivost (o naladěnost myšlení)*. Praha: OIKOYMENH, edice Pomfil č. 9, s. 7–34.
MORIN, E. (2008). *La méthode*. Paris: Seuil.
NOVÁK, A. (2008). *Moc, technika a věda: Martin Heidegger a Ernst Jünger.* Praha: Togga.
NOVÁK, A. (2010). Heideggerův výklad experimentálního charakteru novověké vědy. In *Teorie vědy/ Theory of science*, XXXII, č. 3, s. 341–360.
PATOČKA, J. (1992). *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha: Čs. spisovatel.
PATOČKA, J. (1996) Několik poznámek o mimosvětské a světské pozici filosofie. In *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, s. 58–67.
PATOČKA, J. (1997). *Filosofie výchovy*. (Studia paedagogica 18) Praha: Pedagogická fakulta.
PRŮCHA, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
PRŮCHA, J. (2009). Obecná pedagogika. Heslo In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

RÁDL, E. (1926). *Moderní věda*. Praha: Čin.
STROUHAL, M., KOŤA, J. (2013). Tajemství, čin a naděje. Vybrané motivy Marcelovy filosofie jako inspirace pro výchovu ke spiritualitě. *Paidagogos*, 2013 (2).
STROUHAL, M. (2013a). K filosofickým předpokladům hledání výchovy k autenticitě. Úvaha o antinomiích a abstrakcích v pedagogickém myšlení. In *Studia paedagogica* 18 (2–3), s. 11–29.
STROUHAL, M. (2013b). *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada Publishing.
STROUHAL, M. (2014). K soudobým aspektům teorie celoživotního učení aneb jsou naše pojmy učení a vzdělání dostatečně komplexní? In KASPER, T. et al. *Koncepce vzdělávání v současné kurikulární diskusi*. Brno: Česká pedagogická společnost.
ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. (2010). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.
VAŠÍČEK, Z. (2012). *Jak se dělají filosofie*. Praha: Triáda.

Zpráva o konání konference

„ABSOLVENTSKÁ PRÁCE – Role pedagoga, potenciál studenta a vizitka školy“

Pedagogové vyšších odborných škol nemají mnoho příležitostí vyměňovat si své praktické zkušenosti s kolegy z jiných škol. Jednu takovou možnost jim proto nabídla konference „ABSOLVENTSKÁ PRÁCE – Role pedagoga, potenciál studenta a vizitka školy“, která se konala 14.–15. října 2014 v Praze. Na této akci dostalo 40 účastníků příležitost prezentovat a sdílet příklady dobré praxe a inspirovat tak své kolegy.
Během této konference vystoupilo 11 řečníků s příspěvky zabývajícími se celou řadou specifických aspektů tvorby závěrečné práce, jako jsou například význam přípravného absolventského semináře, možnosti využití e-learningových systémů, důležitost role vedoucího práce a konzultantů, význam školní knihovny nebo možnosti zveřejňování závěrečné práce v souladu s platnými vyhláškami autorského a školského zákona.
Konference se aktivně zúčastnila i Ing. Markéta Pražmová, předsedkyně Asociace vyšších odborných škol, která kvalitu absolventských prací vnímá jako stěžejní předpoklad dalšího úspěšného rozvoje vyššího odborného vzdělávání.
Konferenci uspořádala společnost Ingenio et Arti, s. r. o., která déle než dva roky popularizuje vzdělávací hodnotu závěrečných prací studentů na vysokých a vyšších odborných školách v celé České republice.

Ing. Jana Holíková
+420 775 932 099
E-mail: info@ingenioetarti.cz
www.ingenioetarti.cz

Pedagogika jako věda a jako společenský úkol – inspirace z myšlenkové dílny Johna Deweyho

Markéta Čermáková

Abstrakt

Cílem příspěvku je připomenout několik myšlenek Johna Deweyho, jež mají souvislost se soudobými úvahami o obecné pedagogice. Jde zejména o otázku vlivu podstatných společenských změn na výchovnou praxi a na budování pedagogické teorie. Zrychlující se dynamika rozvoje v ekonomické i technické oblasti vyvolává nové společenské potřeby. V edukační teorii hraje stále větší roli vliv sociální prostředí, ve kterém člověk vyrůstá. Text konstatuje, že Dewey jako první systematicky pokládal společenské prostředí za specifické východisko i hybnou sílu mentálního a emocionálního rozvoje dítěte, za živnou půdu pro jeho další rozvoj a vzdělávací možnosti. Deweyovské propojení teorie výchovy s analýzou sociálního prostředí implikuje odmítnutí pokusů o nezávislost pedagogiky na jiných vědních disciplínách a na filosofii. Text rovněž připomíná Deweyho názor, že výchovné a vzdělávací aspekty nejsou vlastní pouze situacím ve škole, ale i běžnému životu. V (post)moderní době se však ono edukační prostředí neustále proměňuje, a tak je dodnes živá a otevřená Deweyho otázka: lze (příp. jak) formulovat nosné a perspektivní výchovné cíle pro neustále se měnící a diverzifikovanou společnost?

Klíčová slova: výchova, tradice, zkušenost, praktičnost, životní podmínky, společenské změny, škola

Abstract

The aim of this paper is to recall a few ideas of John Dewey, related to the contemporary considerations of general education. It is mainly the question of the impact of significant social changes on educational practice and on creation of educational theory. The accelerating pace of development in both the economic and technical areas gives rise to new social needs. The impact of social environment one grows up in plays an increasingly larger role in educational theory. The paper notes that Dewey was the first to consider social environment to be the basis and driving force of the mental and emotional development of a child, a breeding ground for its future development and educational opportunities. Dewey's theory linking education with the analysis of social environment implies rejection of attempts at independence of pedagogy from other disciplines and philosophy. The text also recalls Dewey's view that the educational aspects are specific not only about the situations at school but also about everyday life. In the (post) modern times, however, the educational environment is constantly changing, and thus Dewey's question is still up to date: is it possible to define sound and promising educational objectives for constantly changing and diversified society?

Keywords: education, tradition, experience, practicality, living conditions, social changes, school.

Úvod

Věda není nikdy tak neutrální, jak o sobě často a ráda prohlašuje, protože přinejmenším proměňuje svět, ve kterém žijeme. Postmoderní doba přinesla řadu zásadních otázek týkajících se mimo jiné toho, čemu říkáme „základy vědy", „vědní profil" nebo „vědní identita". S otázkami tohoto druhu se setkáváme i v pedagogice. V důsledku zpochybnění tradičních odpovědí na otázky, jimiž se pedagogové zabývali a zabývají, se objevují návrhy alternativních výchovných modelů a dokonce snahy nahradit pedagogické myšlení a problémy právní terminologií v rámci ochrany práv dítěte apod. Současně se z horizontu pedagogické vědy ztrácí zaměření na celek a na cíle, které bývaly přirozenou součástí moderního chápání pedagogiky. Ty se však možná pod vlivem určitých společenských pohybů a ve světle soudobého pojímání smyslu a funkce pedagogiky dostaly do pozadí.

V tomto krátkém zamyšlení si chci položit otázku po povaze a úkolu pedagogické vědy v dynamicky se rozvíjející společnosti. Vymezit pedagogiku jako určitý druh vědy a zároveň jako společenský úkol je pokus, který může v kontextu postmoderních zpochybnění role společenské angažovanosti a pokusů o ideologickou dekonstrukci vypadat podezřele. Moje zamyšlení chci proto opřít o myšlenky myslitele, u něhož bylo

zmíněné spojení teorie se společenskou praxí nejen nedůkladněji propracováno, ale též zbaveno všech ideologických konotací, neboť směřovalo k demokratickému ideálu jako nejvyšší vychovatelské hodnotě. Dovolte mi ale předeslat několik obecnějších poznámek na úvod, kdy nejprve shrnu obecná východiska své úvahy.

Západní společnost je od období raného novověku založena *ideály dynamismu a změny*. Tyto ideály se záhy staly součástí společenské praxe, která se začala čím dál více vzdalovat antickým a středověkým hodnotám kontemplativního života. Postupně se stalo zjevným, že v základu „věcí" jsou procesy a změny, jejichž tempo je často rychlejší, než by si lidé přáli. I když se naopak jindy zdá, že společnost stagnuje, vývoj (byť třeba nepozorovaně)nepřetržitě probíhá. Stále vzniká něco nového, nové kombinace vztahů, zvyklostí a objevů se začleňují do stávající sociální struktury, podílejí se na podobě budoucích změn v myšlení a jednání lidí, a rovněž zpětně ovlivňují každodennost tím, že proměňují její přirozené vazby a mezilidské vztahy.

Společnost provázejí změny samozřejmě po celou dobu její existence, nezačínají až v evropském novověku, společenské struktury nebyly nikdy zcela statické a ztuhlé. Ale jak ukázala Hannah Arendtová (Arendt 2009), teprve novověký člověk učinil ze změny samu podstatu svého života a neváhal opřít o ni i své ideály a vize. Moderní obraz člověka je jiný, než v dobách klasických, před-moderních, není už statický, nemůže se již opírat o vztah ke zcela neměnným hodnotám. Potřebou moderního člověka bylo a je vytvořit obraz sebe sama a ideál lidství stejně dynamické, jako moderní společnost. Moderní věda o člověku proto podněcuje takový typ poznání, který by odpovídal a vyhovoval měnící se povaze společenské struktury.

Od raně moderních časů jsme se v antropologických otázkách posunuli od teorie „myslící substance" (subjektu) k teoriím pojednávajícím o člověku jako o proměnlivé a především jednající struktuře. Myšlenka historismu navíc definitivně podlomila víru ve stabilní podstatu či neměnné jádro lidské existence. Se změnou obrazu člověka se změnilo i prostředí, v němž člověk reálně žije a vyrůstá – i jeho výchova. Změnila se též podoba vědy, která vývoj a výchovu člověka studuje. Teorie výchovy v průběhu dvacátého století stále více zdůrazňovala význam vzdělávání, protože věda o výchově nahlédla, že pouze solidní, praktické a použitelné vzdělání dává člověku možnost adaptovat se na výzvy dynamicky proměnlivého světa a vytváří současně dispozice k úspěšné činnosti. Moderní a postmoderní teorie výchovy, vzdělávání a učení již neslouží k prohloubení kontemplace nebo jen teoretického vědění, nýbrž jsou považovány za efektivní nástroj schopný přispět k rychlé adaptaci na sociální transformace, ale též za faktor sociálního vývoje, který se významně podílí na generování změn nových.

Připomínáme-li tedy kořeny moderní pedagogiky, je nutné přemýšlet o nich především v kontextu pojmů *změny, inovace a pokroku*. Současnost ale nelze chápat jako prosté pokračování, vyústění minulosti. Sociolog Gerhard Schulze (1997, s. 49) zdůrazňuje, že jeden z nejproblematičtějších rysů soudobé společnosti v minulosti vlastně vůbec neexistoval. V minulosti byly lidem známy cíle individuálního i společenského života,

ovšem neměli vždy dostatečné prostředky k jejich dosažení. Dnes je tomu naopak – míváme největší nejasnosti právě v otázce cílů. Schulze dále konstatuje, že v minulosti byly změny přetvářející společnost konstantní. Ať se měnilo cokoli, charakter změny zůstával stejný. V dnešním světě se ale mění i povaha změn. V oblasti tzv. sociálního pokroku je tento jev pociťován nejsilněji – jsme znejistěni neschopností dospět ke „konci cesty", k všeobecně přijatelným řešením sociálních problémů, neboť každý krok na cestě pokroku otevírá nové perspektivy, generuje nové otázky, uvádí do chodu jinou kvalitu společenských pohybů.

Bezmála sto let je vidět snahy sociologů, pedagogů-teoretiků i praktických vychovatelů o přizpůsobení edukačních institucí rychlému tempu doby a novým společenským potřebám, vyvázat pedagogiku z čistě teoretických souvislostí a akademických měřítek a učinit ji skutečně praktickým nástrojem k dosahování individuálního úspěchu, životní spokojenosti a tím i společenského pokroku. Dodnes je otázka vztahu tradice a pokroku v edukaci jednou z nejdiskutovanějších. Domnívám se, že chceme-li pojmout pedagogiku nejen jako obecnou teorii výchovy člověka, ale i jako obor usilující o určité společenské dobro (které zde spočívá v pomoci člověku vyrovnávat se s rychle se měnícími požadavky doby), můžeme se inspirovat koncepcí Johna Deweyho, která se objevila ve zlomovém období rozvoje v oblasti ideové, vědecké i technické a jejíž vliv zaznamenáváme v mnoha didaktických a obecně pedagogických idejích i v praxi. Pokusím se vyložit, proč právě odkaz tohoto myslitele považuji za trvale inspirující pro řešení některých obecných problémů pedagogiky jako vědy situované do provozu soudobé společnosti. V Deweyho teoretickém rozvrhu pedagogiky lze nejen vystopovat dobře promyšlený rozchod s tradicí tzv. herbartovské pedagogiky, ale – a to je to, co považuji za vysoce oslovující – právě v jeho učení jakoby kulminovalo promýšlení rychlých společenských změn ve vztahu k otázce smysluplné výchovy pro budoucnost. Tím nám je jeho uvažování stále blízké, v některých momentech se ukazuje dokonce jako nadčasové. Ponechávám stranou zásadní inspirační vliv, který měl na pedagogiku dvacátého století v oblasti obecné didaktické teorie a v tzv. experimentálním alternativním hnutí.

Pedagogika změny a rekonstrukce

Dewey pevně svázal otázku pedagogiky s ideou důležitosti vzdělání chápaného jako předpoklad možnosti adaptace na stále se vyvíjející společenské potřeby. Odmítl všechny předem určené či dlouhodobě plánované koncepty výchovy a po Jamesově příkladu zdůrazňoval ve všech praktických disciplínách, zejm. etice a pedagogice,[1] význam pohybu, změny, pokroku a především stálou proměnlivost výchovných cílů. Klademe-li si dnes otázku po povaze či identitě obecné pedagogiky, je podle mého soudu inspirativní obrátit se k dílu tohoto amerického polyhistora proto, že pedagogickou vědu nechápe

[1] Dewey chápe jako praktický obor též teorii poznání.

jen jako teoretické poznávání výchovné skutečnosti, ale také a zejména jako úkol, kterým je člověk zkoumající otázky edukace pověřen samotnou společností. Pedagogika se tak v Deweyho pojetí stává nejen systematickým úsilím o poznání podstaty výchovy, ale i analýzou společenských potřeb, jimž musí pedagog jít vstříc a koncipovat své vědění tak, aby napomohl přicházející generaci ke společenské adaptaci.

Typ, resp. kvalitu výchovy lze hodnotit podle toho, do jaké míry vzbuzuje v dítěti touhu po neustálém osobnostním růstu a do jaké míry umožňuje vytvářet prostředí, které by, slovy Deweyovými, přecházelo v účinné konání (Dewey 1932, s. 77). Výchova plně spočívá na myšlence rozvoje a permanentní rekonstrukce zkušenosti, v níž nemá smysl definovat nějaký poslední a dokonalý cíl. Mnohem spíše jde o hledání podmínek k překonávání aktuálního poznání, dovedností, postojů apod. ve světle nově příchozích impulzů z užšího i širšího prostředí.

Spolu s Deweyem můžeme proto žádat, aby škola nevzdalovala dítě od života, ale aby naopak život vnikl do školních tříd. Jistě že ne se vším všudy, jak by se mohl někdo domnívat na základě poněkud ožehavých formulací (asi bychom nežádali, aby do škol pronikl život takový, jaký je „na ulici"). Dewey rozumí životu především jako *neutuchající činnosti, jež nás chybami učí, jak jednat správně*. Z této ideje plyne, že učit se (alespoň zpočátku) mohou děti jen zcela konkrétně na věcech a činnostech běžného života. Dewey obhajuje zásady, že škola by neměla učit slovům, nýbrž věcem, které jsou podpořeny činným tvořením, ne pouze přejímáním. Žádná osobní zkušenost se nedá přenést do nitra jiného člověka, proto je třeba vše vyzkoušet a zkušenost budovat zevnitř.[2]

Je charakteristické, že v experimentálních školách se podle Deweyho mají pěstovat ty nejryzejší, s životem provázané činnosti; tj. ty, které dříve tvořily základ lidských zaměstnání v domácnostech, ale díky modernímu průmyslu se staly „neviditelnými" a pro dítě běžně nedostupnými. Jenom důrazem na praktické činnosti a přiblížením k životu může škola dítě přesvědčit o nutnosti a užitku řádu a organizace, o významu společenství a kooperace, zformovat jeho zpočátku jen intuitivní a nevytříbený zájem a učinit pro dítě a dospívajícího školu atraktivní. Heslo, které vzešlo z jeho myšlenkové dílny, „spojit školu se životem" předpokládalo, že pro dítě se škola stane atraktivní skrze jeho vlastní zkušenost a činnou praxi. Dewey přitom škole nepřipisoval žádný zázračný účinek ani nedosažitelný cíl. Škola nikdy nenadělí a nevytvoří žádnou definitivu ani v mravním, ani profesním ohledu. Může ale dodat dítěti prostředky k rozvoji celoživotní sebevýchovy.

Nejdůležitějším základem pedagogiky je proto podle Deweyho *psychologické prozkoumání a podchycení zájmu*, neboť u dítěte je zájem jakousi hnací silou, které má vychovatel dávat směr. To platí nejen pro vyučování určitým oborům, předmětům, ale též pro otázku mravního dobra. Východiska pro řešení mravně relevantních situací jsou stejná, jako východiska k řešení teoretických problémů a k bádání v přírodních vědách. Jsou ale v zásadě totožná i s východisky pro politický život, pro přebývání ve společenství. I v morálce rozhoduje hlavně experiment a zkušenost, Dewey se proto domníval, že

[2] Žák, který se chce něco naučit, neposlouchá jako pes, ale snaží se jednat jako pán (Dewey 1904, s. 77).

i v této oblasti jsou možné nové objevy a vynálezy. Nehledal „věčné hodnoty", nechtěl o mravnosti jen diskutovat a kodifikovat statický systém mravních pravidel, neboť tím nelze v mravním stavu světa nic vylepšit. Diskutovat o všeobecných zásadách etiky je zbytečné, neboť mravní svět je tvořen konkrétními situacemi,[3] jež vyžadují činnost, rozhodnost, podnikavost a samostatnost. Navíc situacemi, jejichž okolnosti se neustále mění, v duchu poněkud rozšířené Jamesovy teze o duševním životě: nejen vědomí, ale veškerá skutečnost se děje jako neustálý tok či *proud* (srv. Strouhal 2013, s. 69). Společenský vývoj přináší nová mravní *„a priori"*, jejichž původ neleží v jakési hluboké a věčné mravní struktuře subjektu, nýbrž v principech lidského společenství v určité fázi vývoje (Dewey 1929).

Dynamický způsob Deweyova myšlení nikdy nepodporoval myšlenku hledání „trvalých" (nadčasových) cílů, nýbrž naopak, usiloval o *pedagogiku flexibilní*, pozornou k vývojovým změnám a konkrétním okolnostem výchovy a neutuchající rekonstrukce dětské zkušenosti. Žák ve škole musí pocítit nerovnováhu svých znalostí a myšlenek s předkládanými tematickými celky. Učitel by neměl zapomínat na to, že žák není neaktivním příjemcem cizích zkušeností, ale aktivní hráč v procesu učení, protože si s sebou přináší způsoby chování a očekávání z minulých událostí (Hickman 2009, s. 9). Dewey nás poučuje, že pedagogika nemá být jen teorií velkých cílů, ale také a především hledáním podmínek k spontánní tvorbě menších, o to však účinnějších kroků na cestě dítěte k dospělosti. Na cestě, jejíž průběh není předem znám, nýbrž je v každém okamžiku teprve v procesu tvorby.

Filosofie jako relativizace a jako obecná teorie výchovy

Výchova člověka spočívá podle Deweyho v neustálém obnovování významu aktuální zkušenosti (tj. v její rekonstrukci), jež se děje víceméně nahodilým přenášením zkušeností při každodenním styku lidí. Pedagogika však usiluje o zkušenostní rekonstrukci úmyslnou, záměrnou, aby se udržela kontinuita určitých hodnot a postojů, určitých forem vědění a způsobů myšlení. To je základem dějinnosti lidského společenství a kulturních tradic.

Navzdory zřejmým konzervativním tendencím však mají společenské instituce a zvyklosti pouze relativní stálost a vždy je možné nahlížet na ně kritickou evoluční optikou. Chceme-li zjišťovat fakta ve smyslu pravidelností a opakujících se zákonitostí, uspějeme patrně (a ještě ne zcela) ve vědách o přírodě. Chceme-li ale porozumět dějinám, společenskému životu a tomu, co nazýváme osobností, neobejdeme se bez filosofie. Pedagogika jako věda o výchově člověka má významný filosofický akcent. Přírodní vědy jsou schopny odpovědět na otázku, které obecné pravdy platí o světě

[3] K tomuto problému lze odkázat již ve sporu aristotelské etiky s platónským pojetím dobra (Aristotelés 2009, 1096a15 a násl.).

a co v určitém případě znamenají. Ucelenost poznání a možnost jeho praktické aplikace ale není důsledkem kvantitativního souhrnu dílčích „pravd", je spíše produktem naší důslednosti, resp. pozorné snahy o sjednocení množství poznatků v účinnou a produktivní teorii schopnou měnit a vylepšovat podmínky našeho života. Filosofií se zde rozumí metoda, která umožní myslet skutečnost v proměnlivých souvislostech. Podle Deweyho obecné filosofické stanovisko záleží v tom, že nechce nic uznat za samostatné, izolované, protože se snaží zachytit každý děj v jeho souvislosti (Dewey 1904, s. 63). Filosofické myšlení je spojeno s pohledem do budoucnosti, v níž věci nejsou a nikdy nebudou dokončené a hotové. Každá společenská třída má jinou životní filosofii, jiné nazírání na svět. Různé skupiny provázejí rozdílné způsoby života s různými zkušenostmi, proto i rozvržení hodnot je rozdílné. Krátce, filosofie přináší do myšlení relativizující (tj. vztažný) moment jako nutný důsledek akceptace procesuality lidského světa a poznání.

Chceme-li na výchovu nazírat jako na tvorbu základních citových a rozumových stavů mysli se zřetelem k přírodě a bližním, je podle Deweyho dokonce možné definovat *filosofii* jako *obecnou teorii výchovy*. Nemá-li filosofie zůstat jen dogmatem, říká Dewey, musí se její soud o minulé zkušenosti projevit v chování. Pokud nějaká filosofická teorie nevyvolá žádné změny ve výchovných snahách, musí být považována za umělou, abstraktní (Dewey 1932, s. 435). Pedagogika jako věda o uvádění člověka do vzájemně provázaných a úplných souvislostí života by měla „filosoficky" dbát na zajištění rovnováhy v rozmanitých činnostech, aby každá z nich propůjčovala ostatním význam a zase sama od nich význam dostávala. Takto produktivní výchova dává možnost proniknout k uchopitelnému významu mnohdy abstraktních filosofických spekulací. Teorie výchovy a filosofie jsou v těsném sepětí.

Dnes mj. i díky Deweyovi víme, že školní práce snadno sklouzává k empirické rutině, pokud nejsou její cíle a metody oživovány. Filosofie má v tomto případě dvojí úkol: posuzovat edukační cíle se zřetelem k dosavadnímu stavu vědeckého bádání, ale též ukazovat význam některých hodnot, aniž by zároveň nutně musela detailně promýšlet prostředky k jejich dosažení. Filosofie totiž reflektuje o ideálech. Musí ale též uvažovat o souvislostech výsledků vědeckého poznání a budoucího vývoje společnosti. Filosofie pomáhá pedagogům hledat metodu, jak využít lidskou poznávací sílu ve shodě s vážnými a promyšlenými názory na život a jeho smysl, ve shodě s ideály. Výchova je jakoby dílnou, v níž se filosofické ideje uskutečňují a zkouší. Domněnky, které se vyzkouší a ověří v praxi, pak mohou odpovědět na případné nejasnosti. Praktická filosofie je tedy teorií výchovy jakožto činnosti, jež promyšleně vykonává filosofii v praxi (Dewey 1932, s. 436).

Vždy, když západní civilizace procházela zlomovými momenty, objevil se myslitel, který se pokusil stanovit nový koncept výchovy odpovídající na nové potřeby proměněné civilizace. Tak se v období rozkladu Athén objevuje nová vychovatelská iniciace sókratovko-platónská, v době rozkladu scholastiky vystupuje Jan Amos Komenský, v období přechodu od agrární k průmyslové společnosti přijde na scénu John Dewey. I když se profiluje jako filosof a mluví především o pedagogice a psychologii, celá jeho

koncepce byla nesporně vyvolána a uvedena v život obrovskou sociologickou imaginací, tedy schopností vidět „pod povrch" současnosti a vytušit hluboké změny, které proměny společnosti v budoucnosti přinesou. A jak Dewey sám zdůraznil, změněná společnost si nutně vyžaduje změněnou výchovu: proměnu celého jejího jádra a určení.

Od společenské adaptace k demokracii

Dosud jsme připomínali hlavně Deweyho důraz na procesuální a proměnlivé okolnosti výchovy a na nutnost, aby pedagogika coby teorie takové výchovy člověka dokázala formulovat své přístupy, výklady a návody adekvátně skutečné povaze formativního procesu i reálné společenské situaci. Důležité je ale také upozornit na to, že společenskou adaptací se u Deweyho, podobně jako u Durkheima (srv. Strouhal 2010, např. s. 121–125), nemyslí jen socializační a v podstatě konformizující, normalizační procesy, nýbrž *moralizující působení*, jehož cílem je zformovat demokraticky smýšlející a vnitřně svobodné lidi ve svobodném státě. Pedagogika by proto měla přihlížet i k mravním a politickým kvalitám společnosti, k níž si má dítě utvořit pouto. Cesta ke svobodě a demokracii nemůže být dlážděna jen sérií individuálních adaptací konformních jednotlivců, případně úctou k autoritám a institucím.

Dewey předpokládal, že hlavním výchovným cílem je učinit z dítěte svébytného a odpovědného jedince, který bude schopen i v dospělosti ve své výchově pokračovat dále sám. To je vyjádřeno v principu demokratické výchovy. Principu demokracie tu nelze rozumět v úzce politickém smyslu, nýbrž tak, že demokratičnost v sobě zahrnuje jak odpor vůči dogmatismu, tak určitou energii k činnosti a k sebevýchově. Cíl demokratické výchovy proto nemůže být postulován mimo – vně výchovný postup. Dewey ukazuje, v čem spočívá rozdíl mezi cíli imanentními procesu výchovy, a cíli, jež jsou vytyčeny mimo tento proces, jakoby „nad ním". Prvně jmenované člověka vnitřně motivují a udržují proces výchovy „v chodu"bez donucování. Jsou-li však dítěti cíle určeny zvnějšku (příkazem) a nevyplývají z vlastního volného rozvoje dětských zkušeností, jedná se spíše o prostředky k dosažení cílů zcela jiných lidí, než těch, kdo jsou vychováváni.

Výchova je nepochybně společenská činnost, jejímž měřítkem je určitý společenský ideál. Společnost se snaží vyvolat u všech svých členů podřízenost vůči společenským zvyklostem a normám. Společnost demokratická ale nahlíží, že jedinec není jen nástrojem sloužícím k udržení společnosti ve stavu, v jakém právě je; je zároveň i svébytnou osobností, jež se obrací ke své historii, kultuře i k přírodě, aby zde hledal inspiraci pro své působení ve světě, pro zdokonalení a zpřesnění chápání významu věcí, jež nás obklopují (Dewey 1932, s. 168). Výchova a vzdělávání mají lidský význam jen tehdy, provokují-li schopnost člověka stále rozšiřovat horizont rozumění a spektrum možností k jednání.

Závěr

Rozhodně nechci tvrdit, že problémy, s nimiž se dnes při výchově a vzdělávání setkáváme, lze vyřešit pouhým ohlížením se do minulosti a „opisováním" od velkých osobností. Už proto ne, že bych tím popřela východisko, jež jsem si k tomuto zamyšlení stanovila. Je-li v základu našeho života změna, musí být i pedagogika pozorná především k tomu, co je jakožto přicházející z budoucnosti skryto pod povrchem současných událostí. Znalost minulosti může inspirovat k hledání a nalézání významu určitých problémů současnosti, které pro zaujetí „aktualitou" nejsme schopni vidět, nebo je jednoduše přehlížíme. Minulost v sobě nemá charakteristické rysy přítomnosti a tak – i když je samozřejmě vždy určitým způsobem, tj. aktuálně „čtena", vykládána – dává přítomnosti nový rozměr. Dewey se domníval, že důkladná znalost minulosti přináší triviální, avšak důležité zjištění: není třeba hledat řešení problémů, jejichž řešení již byla v minulosti nalezena. Snad bychom toto tvrzení mohli přeformulovat tak, že je důležité s minulostí neztratit spojení, abychom pochopili vývoj, jímž vývoj řešení určitých problémů prochází. Vědomá a reflektovaná vazba na minulost (dějinné vědomí) pak může pomoci i v tvorbě nových idejí a řešení dříve nevídaných (Dewey 1932, s. 103).

Nejen v pedagogice se dnes hovoří o nutnosti být připraven na společenské změny, naučit se je přijímat a přetavit do vlastního života. Rychlost změn se stále zvyšuje. Bez ohledu na možnost aktivně tyto změny ovlivňovat nebo je jen pasivně přijímat je pro fungování společnosti nutné, aby se schopnost adaptace na stále narůstající změny zvyšovala. Jen tak se tyto změny mohou stát pro člověka výzvami. Společenským změnám jakožto výzvám pak můžeme čelit jen nikdy nekončícím učením – vzděláváním. Společnost je komplexní systém, v němž je nutný alespoň minimální druh konformity a souhlasu s danými normami, hodnotami. Socializací je nám od narození vytvářen pocit nutnosti usilovat o cíle předepsané kulturním systémem, v jehož rámci se pohybujeme a jehož hodnoty integrujeme (Keller 1997, s. 91). Socializace uvádí jedince do společnosti a tlačí jej, aby se přizpůsobil. To vše je na první pohled ve shodě s deweyovskou teorií výchovy jako společenské adaptace.

Ve společnosti, jež má dosáhnout vedle technického i kulturního pokroku, však pouhá integrace nestačí. Pedagogové by měli rozumět svému společenskému úkolu. Vedle přizpůsobení a zákonů nabídky a poptávky je tu ještě jejich odpovědnost za určité hodnoty, které se nedají uchovat tržním způsobem života a pouhou adaptací na společenské potřeby. Úkolem pedagogiky na obecné, resp. nejzákladnější úrovni je proto *promýšlet rozdíl mezi tím, co je skutečnou a co pouze zdánlivou společenskou potřebou* (Strouhal 2010, s. 112). A zde se budeme vždy střetávat s deweyovským postřehem, jenž má daleko větší význam, než zdůraznění společenské adaptace: nemá-li pedagogika spočívat jen v teoretizování a nemá-li být hodnotově slepou, bude se muset angažovat i ve vnitřní obrodě společnosti, která bez patřičné výchovy degeneruje, zvláště pokud rezignuje na hledání nových nosných ideálů. Pedagogika je teorií rozvoje, teorií tvor-

by nového. Deweyho odkaz je v tomto směru i v dnešní době živý a v tom nejlepším smyslu slova aktuální.

Literatura

ARENDT, H. (2009). *Vita activa.* Praha: OIKOYMENH.
ARISTOTELÉS (2009). *Etika Níkomachova.* Praha: Rezek.
DEWEY, J. (1932). *Demokracie a výchova.* Praha: Jan Laichter.
DEWEY, J. (1929). *Rekonstrukce ve filosofii*. Praha: Sfinx.
DEWEY, J. (1904). *Škola a společnost*. Praha: Jan Laichter.
HICKMAN, L. ed. (2009). *John Dewey Between Pragmatism and Constructivism*. New York: Fordham University Press.
KELLER, J. (1997). *Úvod do sociologie.* Praha: SLON.
SCHULZE, G. (1997). *Constructing the New Consumer Society.* New York: Palgrave Macmillan.
STROUHAL, M. (2010). *Émile Durkheim – sociolog a pedagog.* Praha: FF UK.
STROUHAL, M. (2013). *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny.* Praha: Grada.

Kontakt:
Mgr. Markéta Čermáková
Katedra pedagogiky FF UK
m.cermakovka@seznam.cz

Obecná pedagogika a dějiny pedagogiky – proměny dějin pedagogiky ve vztahu k obecné pedagogice

Štefan Chudý, Pavel Neumeister

Abstrakt

Text příspěvku je zaměřen na problematiku uchopování obecné pedagogiky a dějin pedagogiky jako specificky koncipovaných věd. Přistupuje k procesu konstituování těchto věd z pozic analýzy konstrukcí jejich obsahu a hledá kořeny a nástroje jejich legitimace prostřednictvím vzájemného vztahu.

Klíčová slova: věda, legitimace vědy, formální ontologie, velké vyprávění

Abstract

This paper is focused on the problem of construction of General Theory of Education and History of Education as the social sciences. The first aim of this paper is to approach the process of constituting of these sciences in the point of view of the analysis of the constructions of their content. The second one is searching the roots of its constitution and the instruments of its legitimizing through describing their mutual relations.

Key words: science, legitimizing, formal onthology

Úvod

Koncept tohoto textu vznikl jako diskusní příspěvek v rámci odborného seminář, věnovaného problematice obecné pedagogiky, který se konal v Olomouci v únoru tohoto roku. Jedná se o rozšířené pojetí původní myšlenky o vzájemném provázání obecné pedagogiky a dějin pedagogiky, které se snaží reflektovat a zodpovědět otázky, kladené nám, coby autorům ostatními účastníky uvedeného semináře. Cílem příspěvku je poukázat na vztah obecné pedagogiky a dějin pedagogiky jako dvou vzájemně dle našeho názoru pevně provázaných oblastí nejen pedagogiky coby vědy, ale zároveň také pedagogiky jako specifické oblasti pregraduální přípravy. Příspěvek se pokouší z vybraných teoretických pozic znovu promyslet elementární charakteristiky dvou oblastí věd o výchově a na základě jejich proměn poukázat na jejich vzájemnou provázanost. Za významný impuls pro podobu tohoto textu je také skeptická studie J. Hábla Pedagogika a metanarace: pro a navzdory postmoderní situaci.

Obecná pedagogika jako vědní disciplína

Obecná pedagogika je elementárně charakterizována „jako disciplína pedagogické vědy vytvářející teorii o základních jevech, procesech a subjektech edukační reality, dále pak jako metodologie jejich zkoumání a objasňování. Je nadstavbou nad speciálně pedagogickými disciplínami, pro které by měla definovat jasné pojmy, jednoznačné termíny, vyhodnocovat a doporučovat metody exaktního zkoumání předmětu pedagogické vědy". Takto definuje obecnou pedagogiku J. Průcha v Pedagogické encyklopedii (Průcha, 2009, s. 645).

První problém, který považujeme za nutné zmínit a zpracovat je důraz na kategorii obecná. Obecná pedagogika a její charakter je historicky založen v konceptu J. F. Herbarta, který ji prostřednictvím svého základního spisu Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (Obecná pedagogika odvozená z cíle výchovy), fakticky formuloval jako svébytnou vědní disciplínu. Herbartův důraz na vědecké pojetí obecné pedagogiky je vyjádřen již v samotném pojmu obecná.[1] Obecnost pedagogiky jako vědy vyjadřuje následující principy:

a) Obecná platnost pedagogické teorie vystavěné na přísně vědecké terminologii, sjednocující jednotlivé výchovně vzdělávací aktivity v návaznosti na filosofii jako

[1] Je zajímavou skutečností, že pojem obecná pedagogika (Allgemeine Pädagogik) sám Herbart ve svém díle nepoužívá. Pokud užívá pojem pedagogika, pak tak činí bez adjektiv. Z této skutečnosti a z toho, že v jeho díle není centrálním pojmem pedagogika, ale výchova žáka, lez usuzovat, že Herbart užívá pojem obecná, aby zdůraznil obecnost, univerzálnost nově koncipované vědy, ve srovnání s konkrétními pedagogikami, zabývajícími se jednotlivými vzdělávacími prostředky.

vědou abstrahující obecné zákony a psychologii jako metodou zkoumání lidské psychiky.

b) Obecná platnost pedagogické praxe založené na pedagogické teorii, tedy obecná platnost výchovného vyučování jako směřování k univerzálním principům kultivace lidského jedince.

Herbartovo vymezení pedagogiky jako obecně platné teorie nejlépe vystihuje jeho pojetí výchovného působení. Herbart píše: „Výchovu máme ve své moci, když do mladé duše umíme vštípit velký a svými částmi těsně spjatý myšlenkový okruh, který má sílu překonat, co je v okolí nepříznivého, pojmout, co je příznivé a spojit to v celek". (Herbart, 1885, s. 13–14.) Touto charakteristikou zároveň Herbart zakládá obecnou pedagogiku jako klíčovou disciplínu, jejímž smyslem je vytvářet trvalý základ pedagogického myšlení, jako svébytný soubor elementárních poznatků, strukturující veškeré další pedagogické poznatky v jednotný systém.

Abychom pochopili specifika role obecné pedagogiky a problémy spojené s jejím vymezováním, zaměřme se nejprve na úvodní otázku vymezení pedagogiky jako vědy. Je pedagogika jako sociálně-humanitní obor vědou? Při charakteristice výzkumného pole pedagogiky můžeme navázat na pojetí tzv. faktuálních věd Maria Bungeho. Dle Bungeho je systém faktuální vědy založen na těchto proměnných:

První proměnnou – definičním znakem výzkumného pole pedagogiky je vědecké společenství, sdílející, zakládající a rozvíjející tradici výzkumného zaměření. Toto vědecké společenství musí být, jako další definiční znak, společností respektováno a podporováno v jejích specifických aktivitách, čímž společnost vědecké komunitě přiznává určitý společenský status. Dalším definičním znakem je předmětná oblast výzkumu, skládající se z výhradně reálných entit. Tato předmětná oblast musí být zároveň založena na specifickém filosofickém pozadí, obsahujícím konkrétní ontologické, epistemologické a etické principy. Podmínkou vymezení předmětové oblasti je zároveň její formální pozadí, založené na formálních (formálně-logických či matematických) teoriích, které mají členové vědeckého společenství k dispozici. Dalším definičním znakem je specifické pozadí výzkumného pole, tedy soubor relevantních a potvrzených dat, hypotéz a teorií a přiměřených výzkumných metod, které jsou obsaženy ve výzkumných polích relevantních pro dané výzkumné pole. Toto specifické pozadí je zároveň navázáno na fond vědění výzkumného pole, tedy souhrn testovatelných teorií, hypotéz a dat kompatibilních s teoriemi, hypotézami a daty specifického pozadí. Zaměřme se na roli obecné pedagogiky v rámci vymezení výzkumného pole pedagogiky jako faktuální vědy (srv. sec. cit. Bunge in Černík, Viceník 2004, 15–17).

Z hlediska výše uvedených specifik můžeme obecnou pedagogiku charakterizovat především jako oblast vytvářející fond vědění, jako prvotní fond vědění výzkumného pole strukturující specifické výzkumné pozadí konkrétních členů vědeckého společenství. Zkoumáme-li pojetí obecné pedagogiky prezentované v klíčových českých či

slovenských odborných publikacích, zjišťujeme, že obecná pedagogika, přesněji její vymezení, podléhá tomuto pozitivistickému definování vědy prostřednictvím samostatného pole předmětu a metodologie zkoumání. V tomto pojetí je proces konstituování obecné pedagogiky jako vědy především systemizováním objektivních poznatků o povaze výchovy a vzdělávání a vztahu výchovy a dalších entit ve zdůvodněném kontextu. Nalezení kontextu, který by zdůvodňoval existenci obecné pedagogiky jako vědy se především projevuje v hledání specifické oblasti působení této vědy, v izolované části sociální reality či specifických oblastech pohledu na tuto realitu. Tato skutečnost se projevuje například v posteriorních zakládáních obecné pedagogiky jako teoretického východiska již etablovaných postupů vědecké práce či oblasti pomáhajících profesí. Tím se praxe, která by měla svou metodologii odvíjet od přesně vymezených teoretických základů, paradoxně stává základnou pro vznik samostatné teorie.

Odlišným způsobem definování obecné pedagogiky jako oblasti konkrétní vědy je důraz na konstituování vědy prostřednictvím permanentního zápasu o její legitimitu. Nazírání vědecké relevantnosti obecné pedagogiky z pozice její legitimity rozšiřuje definiční znaky uváděné M. Bungem, které je možná charakterizovat otázkou „Nakolik jsou tyto definiční znaky pole faktuální vědy přítomny?" o oblast uznání důvěryhodnosti obsahu těchto definičních znaků, vyjádřitelných otázkou „Proč právě tyto obsahy jako kritéria naplňují definičních znaků vědy?).

Zabývat se problematikou konstituování a legitimity existence obecné pedagogiky s sebou nese určité skryté nebezpečí. Nebezpečí, že k problému přistoupíme z teoretických pozic dané vědy a tím de facto její existenci a priori přijmeme. Jistou míru nezávislosti v přistupování k danému úkolu nabízí vnímání obecné pedagogiky jako sociální konstrukce. Termín sociální konstrukce vědomě prosazuje aktivní přístup jedince k okolní realitě, která není vnímána jako objektivně daná, ale naopak je produktem lidské činnosti, který je vytvářen, přetvářen a získává svůj význam prostřednictvím interpretací, které mu lidé ve vzájemných interakcích přikládají. V tomto pojetí je obecná pedagogika nikoliv objektivně danou vědou, ale systémem, který vzniká, je vytvářen jako výsledek lidských interakcí, je relativně ustáleným způsobem uchopování a přístupu ke konkrétní sféře lidské či „vědecké" praxe. Konstruktivistický přístup zároveň akcentuje význam či vliv sociálního prostředí procesu konstituování vědy, neboť doplňuje obvyklou otázku jaká jsou specifika obecné pedagogiky otázkou, kdo tato specifika vytváří a určuje. Proto je nutné obecnou pedagogiku vnímat především jako soubor definičních znaků, které významní aktéři „vědci – pedagogové" v rámci sociální reality vnímají a ve vzájemných interakcích je objektivizují, habitualizují a typizují. Prostřednictvím procesu habitualizace a typizace se daný objekt stává ustáleným modelem, souborem znaků, kterými je odlišitelný od ostatních objektů, ostatních vědních disciplín. Objektivace znaků je založena na jazyku, který vtiskuje danému sociálnímu světu, ve kterém daná podoba či dané podoby vědy vznikají, vnitřní konzistenci a logiku (Berger, Luckmann, 1999, s. 64–68).

Na proces objektivace, habitualizace a typizace je dále navázán proces legitimizace, jehož prostřednictvím dochází k etablování dané vědní disciplíny jako důvěryhodné.

Potřebu vytváření legitimizačního rámce dostala obecná pedagogika již při svém vzniku. Tato potřeba legitimizace je dána odkazem z obecné potřeby cíle výchovy, jako centrálního pojmu, který dává smysl jednotlivým postupům. Jen takové teorie a praktické postupy jsou správné, které směřují k naplnění univerzálního cíle. Univerzálnost tohoto cíle je však také nutné zdůvodnit. Tím se objevuje v Herbartově konceptu obecné pedagogika oblast dějin. Herbart potřebnost dějinné reflexe vnímá jako jeden z klíčových nástrojů vyučování. Herbart zde pracuje s kategorií citové účastenství. Citové účastenství jako výsledek výchovného umění je také základem kultivace osobnosti a probouzení jeho vlastenectví.[2] Hlavním nástrojem citového účastenství má být dle Herbarta výuka prostřednictvím vhodných příkladů čerpaných z historie.

Využití historičnosti jednotlivých edukačních cílů vytváří jejich legitimizační rámec. V (obecných) pedagogikách založených na kategorii cíl, je zařazení historického popisu či odkaz na oblast pedagogiky klíčové. Vhodným historickým exkursem je zdůvodňována obecná platnost konkrétních hodnot a principů, definovaných jako cíle výchovy. Dějiny pedagogiky tak vytvářejí oblast tzv. velkých vyprávění, meta-narací, které z dějin pedagogiky přesahují do obecné pedagogické teorie. Pojem metanarace (méta récit, grand narrative, velká vyprávění) patří mezi ústřední kategorie lingvistické kritiky dějepisectví. V širším smyslu jde o narace, jejímž základem je směřování historických procesů k danému, mimo historický vývoj stojícímu cíli. Jean-François Lyotard použil kategorii méta récit při kritice osvícenské vize pokroku. Ztráta významu metanarací je pak dle Lyotarda charakteristická pro období postmoderny. Metanarace se musí prosadit ve společnosti vůči jiným, konkurenčním metanaracím, což otvírá otázku po jejich nositelích, kteří soupeří o hegemonii nad výkladem minulosti (Lyotard, 1993, s. 132–133).

Další francouzský filosof, který rozpracoval kategorii metanarace, Paul Ricoeur, chápe metanaraci jako složitější strukturální faktor, jehož prostřednictvím dochází k selektivitě historického vyprávění, proměna zdánlivé nahodilosti historických událostí v objektivní historické kauzality, způsob vytváření oficiálních linii vývoje.(Ricoeur, 2000, s. 213).

Meta-narace po celá staletí zajišťovala integritu lidských pospolitostí a smysluplnost konkrétně prožívané reality. „Každá kultura byla semknuta kolem příběhu, který byl společně sdílen, předáván a tradován. Zároveň veškeré pojmy a hodnoty získávaly svou legitimitu od sdíleného příběhu“ (Hábl, 2012, s. 88). Zároveň tak velká (pedagogická) vyprávění sdružená kolem centrální kategorie cíl výchovy zajišťují integritu soudržnosti pedagogické teorie a její smysluplnost ve vztahu k užitým výchovně vzdělávacím prostředkům. Klíčovým úkolem je stanovování jejich determinace na straně jedné a účelnosti na straně druhé. Můžeme tedy obecně konstatovat, že se jedná o soubor

[2] Herbart vydává svou Obecnou pedagogiku v době existenčního ohrožení Německa napoleonskou Francií. Právě uvedená hrozba se stala také základem rozmachu pangermánského nacionalismu (poznámka autorů).

pravidel, která interpretují či reinterpretují dějinné události jako kontinuální proces, řízený vyšším principem či smyslem a vytvářejí instance vymezování jednotlivých událostí jako významných či nevýznamných. (Ricoeur, 2000, 221–222). Identifikace s obecným cílem, podpořená velkým vyprávěním zakládá normativní charakter obecné pedagogiky. Objektivitu vědeckého poznání ztotožňuje s naplněním předem daného cíle, kterým mohou být dobově platné ideje emancipace společnosti, společenské třídy, národa či jednotlivce a s tím spojená idea historické nevyhnutelnosti edukačních cílů.

Moderní „obecná" pedagogika mezi velkým vyprávěním a formální ontologií

Zásadní změnou pojetí obecné pedagogiky bylo odmítnutí marxistického pojetí pedagogiky v souvislosti se změnami po roce 1989. Odmítnutí marxistické pedagogiky směřující k univerzálními cíli socialistické výchovy jako evolučně nejvyššího stupně výchovy ve společnosti a zároveň odmítnutí velkých vyprávění, tuto ideu podporující, přineslo potřebu nově koncipované obecné pedagogiky. Relevantním řešením bylo koncipování nové, tzv. moderní pedagogiky. Základní charakteristikou tohoto nového konceptu, zakotveného především ve stejnojmenné publikaci J. Průchy, byl zásadní odklon od normativního definování pedagogiky, předepisující a doporučující optimální podobu (Průcha, 1997, s. 9) a zdůrazňuje svou roli při formování lidstva, v některých případech až spasitelské. Naopak moderní pedagogika má být založena na explanačním přístupu, který hledá, objasňuje a staví výklad na zjištěných faktech.

Tato změna pojetí odpovídá zásadní diskursivní proměně vzdělávání učitelů po roce 1989 spočívající v implementaci přístupů založených na výkonu (performance-based) přinesla do českého školství novou obecnou kategorii kompetence – hovoří se o kompetencích žáků, o kompetencích učitelů. Ústřední myšlenkou této změny je přechod od hodnocení výstupů vzdělávání prostřednictvím míry osvojení předepsaných obsahů k hodnocení prostřednictvím profesních kompetencí – konkrétních kritérií chování, konkrétních výkonů (Janík, 2005). Nejednotné definování profesních kompetencí učitele zahrnující výčty způsobilostí, vlastností učitelů, dovedností atd. sumarizuje T. Janík ve smyslu komplexní potencionality k úspěšnému „efektivnímu" vykonávání učitelské profese (Janík, 2005). Jednou z klíčových rovin či komponent spoluvytvářejících profesní kompetenci učitele jsou také subjektivní teorie učitele (učitelovy implicitní teorie) (Clark, Peterson 1986) či učitelovo přesvědčení (teacher beliefs). Právě proces utváření a proměn subjektivních teorií učitele v procesu pregraduální přípravy učitelů jako specifického souboru poznatků (v užším pojetí) jsou svébytnou doménou obecné pedagogiky jako disciplíny. Vycházíme přitom z přesvědčení, že subjektivní teorie jsou obsahem vnitřního světa významů člověka, které si jedinec v souladu s pravidly fenomenologické filosofie vytváří na základě zakoušení tohoto světa. Většinové pojetí

subjektivních teorií naopak přistupuje k pojetí člověka jako vědce a subjektivní teorie charakterizuje obdobně jako „vědecké" teorie prostřednictvím stupně systematičnosti, argumentační struktury či jazykové formulovatelnosti. Tím ovšem subjektivní teorii degradujeme na protiklad teorii vědecké a proces pregraduální přípravy je pak vnímán jako posun od subjektivní teorie k vědecké teorii či rekonstrukce subjektivních teorií v teorie vědecké. V hotové podobě jsou pak prezentovány jako soubory předem daných informací v rámci úvodní disciplíny do pedagogických věd, které mají v české pedagogice pojetí tzv. obecné pedagogiky. Obecná pedagogika je tradičně proto pojímána jako systémová pedagogika, jako centrální disciplína s normativní kontrolou na ostatními disciplínami pedagogiky, jejímž úkolem je provádět syntézu poznání a generovat obecnou teorii edukace (Lenzen, 1998). Cílem této disciplíny je postavit studenta učitelství na konkrétní obsahovou a významovou základnu, vybavit jej pojmy, kterými budou přenositelné jednotlivé obsahy věd o výchově.

Toto pojetí vzdělávání nejlépe vystihuje pojem formální ontologie. Přestože je ontologie původním filosofickým pojmem, charakterizující problematiku jsoucna (entity) a bytí (being), je v současné době preferována především v oblasti informatiky jako formalizovaná reprezentace znalostí určená k jejich sdílení a znovupoužití. Principem formální ontologie v informatice je tedy vytvářet struktury a nástroje společného sdílení uznávaných popisů jednotlivých entit. Proč v této studii používám pojem formální ontologie? Je to proto, že současné pojetí obecné pedagogiky v rámci pregraduální přípravy učitelů plní úlohu formální ontologie, tedy vytváření obecného ontologického datového modelu, který a) je formalizovanou reprezentací znalostí určených k jejich sdílení, b) je to sdílená terminologie pro určitou aplikační sféru, c) je reprezentací konceptu založenou na všeobecně sdílené významové struktuře a terminologii dané sféry. (Svátek, Ontologie a WWW, s. 1–2) Příklon moderní pedagogiky k argumentaci založené na explanaci, popírající normativní charakter, jejímž cílem je vytvořit jednotný ontologický model reprezentující znalost, však postrádá smysl odvozený z obecného příběhu. Jediným adekvátním příběhem je liberalistické pojetí kompetentního absolventa, jehož výkonnost je klíčovým měřítkem jeho kvality. V tomto pojetí je zároveň potlačována oblast dějin pedagogiky, jako nepotřebné a z hlediska pregraduální přípravy učitelů neefektivní. Spolu s potlačením dějin pedagogiky tak dochází k oslabování smysluplných vyprávění, která přispívají k formulování smyslu pedagogické praxe a jsou součástí učitelova přesvědčení.

Závěr

V uvedeném textu jsme se pokusili poukázat na provázanost oblasti obecné pedagogiky a dějin pedagogiky. Prokázali jsme, že „obecnost" obecné pedagogiky byla již od svého vzniku podmíněna velkým vyprávěním, nalézajícím svou argumentační bázi ve výkladu

historie. Proto také v minulosti byla oblast obecné pedagogiky vždy těsně provázána s oblastí dějin pedagogiky. Odmítnutí velkých vyprávění zakládajících normativnost obecné pedagogiky a směřování k explanačnímu pojetí vědy znamená naopak vyprazdňování smyslu existence studia. Bez velkých vyprávění založených na dějinách pedagogiky ztratí obecná pedagogika svou obecnost, přestane být zastřešující vědní disciplínou v oblasti věd o výchově. S velkými vyprávěními bude naopak podezřívána z ideologické tendenčnosti a popírána pro svou nevědeckost.

Výzkumný záměr fakulty PdF UP*:* Od subjektivních implicitních teorií výchovy ke znalosti učitele. Proces konstituování kognitivních rámců věd o výchově v národním a mezinárodním kontextu.

IGA PdF 2014025: Metanarativní funkce dějin pedagogiky v českém pedagogickém myšlení 20. století

Literatura

Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). Sociální konstrukce reality. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Clark, C. M., Peterson, P. L. (1986). *Teachers thought processes.* In Wittrock, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching.* London: MacMilllan.

Černík, V., Viceník, J. ed. (2004). *Problém rekonštrukcie sociálnych a humanitních vied.* Bratislava: Iris.

Hábl, J. (2012). Pedagogy and Metanarratives: Educating in the Postmodern Situation. *e-Pedagogium*, IV/2012.

Herbart, J. F. (1885). Allgemeine Pädagogik aus der Zweck der Erziehung abgeleitet. Leipzig: Verlag von Siegismund und Bolsening.

Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání.* Brno: Paido.

Lenzen, D. (1998). General Theory of Education; A Subdiscipline or the Central Discipline of Educational Studies? *Education* 56, 2, pp. 77–98.

Lyotard, J. F. (1993). Postmoderní situace. In *O postmodernismu.* Praha: Filosofický ústav AV ČR.

Průcha, J. (1999). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.

Průcha, J. ed. (2009). *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál.

Ricoeur, P. (2000). Čas a vyprávění. Praha: OIKOYMENH.

Kontakt na autora:
doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.
ÚPSS PdF Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
Tel.: 585 635 154
E-mail: pavel.neumeister@upol.cz; stefan.chudy@upol.cz

Vymezení obecné pedagogiky v meziválečné pedagogické diskusi v ČSR

Tomáš Kasper

Abstrakt

Příspěvek rekonstruuje vývoj vědní subdisciplíny obecné pedagogiky v české meziválečné pedagogické diskusi. Analyzován je tzv. spor o pojetí pedagogiky – problematika pojetí pedagogiky jako vědy přírodní, empirické, kvantitativní či vědy normativní. Hlouběji je reflektována pozitivistická tradice v české pedagogické diskusi, která stojí v kontrastu k německé pedagogické tradici v českých zemích monarchie a v meziválečném Československu. Studie vymezuje rozdílný pohled na založení obecné pedagogiky a pedagogiky jako vědy u F. Krejčího, O. Kádnera, O. Chlupa, V. Příhody a J. Hendricha.

Klíčová slova: obecná pedagogika, česká meziválečná diskuse, pozitivismus, pozitivistická pedagogika, František Krejčí, Otokar Chlup, Otakar Kádner, Josef Hendrich, Václav Příhoda.

A Definition of General Pedagogy in the Interwar Pedagogical Discussion in Czechoslovakia

Abstract

The article reconstructs the development of a scientific sub-discipline of general pedagogy in the Czech interwar pedagogical discussion. The so called controversy over

the concept of pedagogy – the issue of the concept of pedagogy as natural science, empirical, quantitative or normative science is analyzed here. The positivist tradition is reflected more deeply in the Czech pedagogical discussion, which stands in contrast to the German pedagogical tradition in the Czech lands of the monarchy and the interwar Czechoslovakia. The study defines a different view of the establishment of general pedagogy and pedagogy as a science by F. Krejčí, O. Kádner, O. Chlup, V. Příhoda and J. Hendrich.

Key words: General pedagogy, Czech interwar discussion, positivism, positivist pedagogy, František Krejčí, Otokar Chlup, Otakar Kádner, Josef Hendrich, Václav Příhoda.

Úvod

Vymezení obecné pedagogiky – jejích hlavních témat, myšlenkových okruhů – v české meziválečné diskusi úzce souvisí s otázkou teorie výchovy (Kasper, 2012a a Kasper, 2014). Analýza obecně pedagogické diskuse v daném meziválečném období na výzkum meziválečné teorie výchovy navazuje, prohlubuje jej a ukazuje jasněji již tak úzké spojitosti mezi teorií výchovy a obecnou pedagogikou v daném období. Přitom v popředí analýzy stojí otázka, jež určovala strukturu i dynamiku daného diskursu a obecně pedagogické či pedagogicko-teoretické diskuse daného období. Jedná se především o pojetí pedagogiky jako vědy přírodní, vytvářející poznání kvantitativními přístupy či jako vědy duchovědné.

1 Spor o pojetí pedagogiky jako vědy

Dané téma bylo intenzivním bodem „sváru“ mezi českými pedagogy, který přerostl až v tzv. spor o pojetí pedagogiky jako vědy. Pokud bychom tento spor chtěli personifikovat či nějakým způsobem zjednodušeně vymezit – jednalo by se do jisté míry o spor tzv. O. Chlupa (J. Uhra) a V. Příhody (S. Vrány). Ukazuje se, že spor O. Chlupa a V. Příhody nebyl ani tak sporem o pojetí školské meziválečné reformy, to se jeví jako sekundární téma. Primárně byl střet Chlupa s Příhodou dán jejich rozdílným nazíráním na pojetí pedagogiky jako vědy. To bylo hlavním motivem jejich neporozumění v pozdních třicátých letech 20. století. Pokud bychom naopak nechtěli danou otázku zatěžovat až osobními spory významných postav meziválečné pedagogiky, mohli bychom připomenout velmi podstatnou a inspirující analýzu dané problematiky pocházející od profesora Josefa Hendricha (1888 – 1950) – *Úvod do obecné pedagogiky*, který byl publikován v Praze v roce 1935. Hendrichův spis velmi jasně a brilantně poukazuje na tehdejší podstatu sporu o pojetí pedagogiky a velmi kultivovaně jej analyzuje a přibližuje čtenáři, aniž

by se nutně přiklonil na jednu či druhou stranu. Navíc se nejednalo o spor, který by vykrystalizoval až mezi Chlupovým a Příhodovým křídlem. Naopak se tato otázka jeví jako kontinuální výsledek teoreticko-pedagogické či obecně pedagogické diskuse první třetiny 20. století. Konkrétně mám na mysli spor o pojetí pedagogické vědy, kdy na jedné straně shledáváme pojetí pedagogiky jako vědy odchované pozitivistickými přístupy dané F. Krejčím či O. Kádnerem a podpořené vlivem tzv. experimentální pedagogiky a na druhé straně se rýsuje pojetí pedagogiky jako vědy duchovědné. „Charakterizovaná školská reforma se od počátku rodila na pozadí sporu o pojetí pedagogiky. Jeho podstatou byl poměr filozofie a pedagogiky, přesněji řešení problému, zda je pedagogika věda filozofická, rozuměj závislá na filozofii, nebo tzv. vědecká, tj. na filozofii nezávislá. (…) Nešlo ve skutečnosti o nic jiného než o duchovědnou nebo empirickou orientaci pedagogiky" (Váňová, 1995, s. 16).

Spor o založení pedagogiky a směřování obecně pedagogické diskuse v meziválečném období tedy nemůžeme rekonstruovat pouze na klasickém výčtu děl Kádnerových či dále Drtinových a později Chlupových, Uhrových, Hendrichových či Příhodových. Plasticitu a dynamiku diskursu, který byl charakteristický pro střetávání tzv. kvantitativní a duchovědné pedagogiky, musíme doložit i rekonstrukcí specifik české obecně pedagogické teorie. „Česká pedagogika mezi dvěma světovými válkami převážně kriticky přijímá podněty z Evropy západní i východní i z USA a se zřetelem k dosavadní tradici před první světovou válkou je zpracovává jen s dílčími simplifikacemi a jednostrannostmi, mezi nimiž má i Příhoda a ideologie reformních škol místo, jehož pozitiva nebyla dosud všestranně zhodnocena. Specifičnost vývoje, která je určována Drtinou a jeho filozofickým přístupem na straně jedné a Čádou a jeho pedopsychologickým a experimentálním přístupem na straně druhé nese v díle Chlupa a Uhra své ovoce" (Cach, 1996, s. 85).

To, jaké otázky si kladla česká obecně pedagogická diskuse v meziválečném období, jakými způsoby na ně bylo odpovídáno, na co se diskuse naopak neptala a jakým přístupům se vyhýbala, jsou důležité mezníky ohraničující pohled na analýzu meziválečné obecně pedagogické problematiky. Můžeme při tom samozřejmě využít i přístup komparativní a srovnat východiska české pedagogické diskuse se základními přístupy francouzskými či anglosaskými nebo německými respektive rakouskými, či ruskými respektive sovětskými. Domnívám se však, že postačí, pokud srovnáme strukturu a dynamiku obecně pedagogické diskuse u českých a německých autorů žijících v Československu. Právě na tomto vzorku, který by si neměl být z hlediska tradice vědeckého jazyka a zvolených přístupů cizí, se ukazuje, že pojetí pedagogické vědy bylo v obou táborech značně rozdílné (Kasper, 2003 a Kasper, 2010). Zatímco němečtí pedagogové působící jak na Německé pražské univerzitě, tak i na soukromé, později státní Německé pedagogické akademii v Praze čerpali teoretické postuláty z německé pedagogické diskuse (srov. Kasper, 2007a a Kasper, 2013), čeští zástupci pedagogické vědy se jim vzdalovali, když se vyznačovali přinejmenším odstupem od spekulativních,

často ve filozofických systémech zahalených pedagogických teoriích. Můžeme říci, že reprezentativní zástupci české pedagogické diskuse odrostli především na pozitivistických přístupech a zejména na tezi, že pedagogika jako věda se má zabývat fakty, které je schopna pozitivně vyzkoumat nikoli spekulativně předpokládat či dedukovat. Jednoduchá rešerše česky psané meziválečné pedagogické literatury přinese značné množství studií hledajících empirickou cestou odpověď na otázky spojené s životem dítěte, naopak německá diskuse byla v českých zemích v zajetí tzv. společensko-kritické a reformně pedagogické diskuse, která konstruovala kategorie mládí a mládeže spekulativně (odvolávajíc se na pojmy mládí pěstované mimo jiné i v různých směrech meziválečného německého mládežnického hnutí) (srov. Kasper, 2005 a Kasper, 2006). Kategorie mládeže byla v německé diskusi nahlížena jako specificky německý fenomén (srov. Kasper, 2007b), jako německá kulturní záležitost, zatímco čeští autoři se snažili rozvíjet vědecké přístupy, které by odpovídaly vědecky uznávaným kritériím. Přestože německá pedagogická univerzitní věda patří k zakladatelským školám experimentální pedagogiky, nepodařilo se nakonec tento pohled na reflexi pedagogických skutečností prosadit jako dominantní. Naopak velmi brzy síla tohoto přístupu vyhasíná a na významu získávají nejrůznější spekulativní či normativní přístupy, což do jisté míry „předurčilo" tzv. specifickou třetí cestu německé meziválečné pedagogiky (srov. Oelkers, 1989).

Vrátíme-li se k reflexi české meziválečné diskuse, nelze říci, že by nedala prostor normativně založeným přístupům v pedagogice jako vědě a podporovala by výhradně kvantitativní přístupy. Situace byla složitější. V české meziválečné pedagogice neztratily pozitivisticky orientované přístupy na síle a nedošlo k onomu oslabení empiricky či experimentálně založenému pedagogickému výzkumu (srov. Kasper, 2012b). Na druhé straně však lze najít dostatek studií analyzujících slabiny kvantitativních přístupů v pedagogice a na „datech založeného pedagogického výzkumu". Jestliže na počátku 20. století pozitivistické přístupy napomohly k „ospravedlnění" pedagogiky jako vědy, k jejímu vědeckému založení, potom v meziválečném období již většina autorů nepochybuje o vědeckosti pedagogiky a nesnaží se hledat důkazy podporující tvrzení, že pedagogika není uměním, ani není pouhým „návodem" k praktikujícímu pedagogickému jednání, nýbrž je svébytnou vědou s jasně vymezeným předmětem a metodologickou ukotveností. Spor se tedy nevedl o vědeckost pedagogiky, ale o metodologické přístupy zajišťující pedagogické poznání. Jednalo se tedy o spor o pojetí pedagogiky jako vědy či o spor o založení obecné pedagogiky. Tak jako v teorii výchovy nebyla hledána jedna teorie zakládající předmět teorie výchovy, tak i v obecné pedagogice byly analyzovány různé přístupy k předmětu pedagogické vědy a různé metodologické pohledy na možná zkoumání vymezených pedagogických otázek.

Shrneme-li předchozí pohled na postavení a vymezení obecné pedagogiky v meziválečném období v Československu, je zřejmé, že zatímco v sedmdesátých letech 19. století byla jak česká, tak i německá pedagogika v českých zemích pod silným vlivem učení Johanna Friedricha Herbarta či jeho žáků, v osmdesátých a devadesátých letech

vidíme v české pedagogice založení nové tradice vycházející z pozitivisticky orientované pedagogiky. Zatímco německá pedagogika v českých zemích byla nadále herbartovsky zaměřená a pod vlivem Oty Willmanna i katolicky orientována, vydala se česká pedagogická škola pozitivistickým směrem. Za touto skutečností zřejmě stojí i snaha českých pedagogů vymanit se z vlivu rakouské a německé pedagogiky, ale i větší otevřenost moderním vědeckým proudům.

2 Pozitivismus a pedagogika v české pedagogické diskusi

Výsledky pozitivisticky zaměřené pedagogiky na sebe nenechaly dlouho čekat. Český pedagogický výzkum se zaměřil na exaktní pohled na dítě i vzdělávání. Překládána byla díla klasiků světového pozitivismu – zejména Herberta Spencera (1820–1903). Velkým vyznavačem jeho díla byl, jak známo, moravský agilní učitel Josef Úlehla (1852–1933), který v roce 1879 přeložil Spencerův spis *Dané pravdy mravoučné*, později *Výchova rozumová, mravní a tělesná*. Český čtenář odborné pedagogické literatury tak mohl nasávat myšlenky pozitivistické vědy jak přímo od otců pedagogického pozitivismu, tak i od významných představitelů českého pedagogického a psychologického myšlení – především od Františka Krejčího (1858–1934). V jeho zásadním spise *Positivism a výchova* z roku 1906, je zřejmé, jaký dopad má pozitivistické myšlení na formulaci cíle, předmětu pedagogiky, ale i na praktické vychovatelské jednání. Krejčí je přesvědčen, že reformní pedagogické snahy, o kterých byla na počátku 20. století vedena čilá diskuse, se musí opírat právě o „novou" filozofii – o pozitivismus, respektive jsou jeho důsledkem.

K pozitivismu Krejčí uvádí: „Positivism je filosofování, které chce všechny záhady, jichž rozřešení je třeba k celkovému, jednotnému názoru na svět, řešiti vědecky, totiž tou cestou, kterou dobírají se svých výtěžků vědy. Positivism volí tuto cestu z přesvědčení, že vědecká cesta jediná, na které se člověk dodělati může pravdy, tj. myšlenek, o nichž nelze nikomu pochybovati, aspoň do té míry, do které vůbec člověk má schopnost poznati pravdu." (Krejčí, 1906, s. 6).

Krejčí dále poukazuje, že cílem positivismu je mimo jiné dobrat se poznání, respektive pravdivého poznání, které nikdo a nic nebude moci zpochybnit – bude se jednat o pozitivní pravdy. Za tímto účelem hledá objektivní měřítko poznání, které nikdo a nic nesmí zpochybňovat. V tomto světle je pak zřejmé, že pozitivismus musel odmítat veškeré poznání, které není zcela objektivní, které vychází z intuice, nepodložené a nereflektované zkušenosti – poznání metafyzické týkající se posledních otázek o Bohu, podstatě světa a člověka apod. „Positivistický filosof, jemuž běží o sestrojení názoru světového, chtěje postupovati touž cestou, musí akceptovati také všechny důsledky, které plynou se stanoviska vědeckého postupu. Musí: Předně uvědomiti si, že vědění nepochybné (= poznání) jest možné pouze o smyslové skutečnosti, a že absolutno tj. to, co kryje se za světem jevů, za světem, jak je nám přístupný skrze smysly,

a za nitrem naším, jak o něm víme bezprostředně, že to, co tvoří vlastní podklad jevů a podstatu naší sebevědomé bytosti – že to všechno absolutno, čili transcendentno, nadsmyslno jest poznání našemu nedostupno. Za druhé musí si uvědomiti, že zárukou vědění nepochybného jest důkaz opírající se o zkušenost, že tudíž jediným pramenem poznání jest rozum. Následkem toho musí za třetí odmítnouti všechno, co se nedá v tomto smyslu dostatečně dokázati, a jeli přece nucen tvořiti domněnky, musí prohlásiti za nezbytný požadavek, aby neodporovaly tomu, co je vědecky zjištěno, a nepřipustiti takové, které zakládají se na jiném principu poznávacím než rozumovém." (Krejčí, 1906, s. 10) Jak Krejčí dodává, pozitivistovi neposlouží v poznání princip víry a bude to právě otázka náboženské výchovy, náboženství jako předmětu a vůbec konfesijní školy, proti které se v daném spise Krejčí hlasitě vysloví: „Víra je vědění z druhé ruky, předpokládá auktoritu, která ví to, o čem sám se nemohu přesvědčiti na vlastní oči – věří se tam, kde není vědění." (Krejčí, 1906, s. 10) Na otázky sahající za smyslovou zkušenost a poznatelné rozumem se dle Krejčího nemá cenu ptát – pozitivista nemá chtít více, než může poznat. V tomto smyslu Krejčí uzavírá: „Důsledky z positivistického stanoviska, jak bylo v předchozím vylíčeno, pro pedagogiku lze shrnouti v jeden obecný požadavek: pedagogika budiž vědou, ovšem vědou ve smyslu positivistickém; tj. zakládej se na empirii a budiž úplně neodvislá od náboženství a filosofie (recte metafysiky, jakožto soustavy hypothes o transcendentnu)" (Krejčí, 1906, s. 21). Z tohoto důvodu nemá být cíl výchovy stanoven nábožensky a filosoficky, ale pouze vědecky. Zákony výchovy jsou dle Krejčího shodné pro žida i katolíka, ale i pro ateistu. Pedagogika tedy nemá být „zbavena" cíle výchovy, ale ten má být vědecky podložen, má být pozitivistický. Jedná se právě o pozitivní etiku, která má vědecky nahlédnout mravnostní vývoj lidstva a na tomto základě pak založit i cíl výchovy.

3 Pozitivní etika nebo normativní pedagogika?

Můžeme se ptát, pokud ztrácí význam otázka víry, pokud člověk nemá hloubat nad nepoznatelnými metafyzickými otázkami, zdali nebude otřesena morálka a jednání člověka, kterému víra znamená přeci jen i jistou korekci jednání. Krejčí je si toho vědom, ale ukazuje, že i etika musí být založena na vědeckém základě, na pozitivistickém přístupu. Jednání člověka se musí řídit normami a pravidly, které budou vědecky podloženy, nikoli tradovány společností bez ohledu na jejich vědeckou pravdivost. Krejčí byl přesvědčen, že věda má nahlédnout i mravní vývoj a otázka norem jednání má být potom vědeckou záležitostí: „Ethika na vědeckém základě jest možná. Neboť mravnost není nic hotového, stálého, mravnost se vyvíjí a mravní vývoj nemůžeme ve zkušenosti pozorovati a tak učiniti předmětem vědeckého zkoumání. Hledíme vývoj ten poznati, pochopiti jeho zákonnost, určiti vznik mravnosti, ze zákonnosti její stanoviti cíl mravního vývoje a tak určiti ideál, k němuž má lidstvo jednáním svým směřovati" (Krejčí, 1906, s. 15). Krejčí

k tomu sděluje, že jediným spolehlivým kritériem mravního jednání je pravidelnost: „Jen tam, kde člověk v podobných situacích jedná podobně, možno předpokládati, že jedná zásadně a že má nějaké ponětí o dobrém, že má ponětí o tom, jak má jednati. Kde není nějaké pravidelnosti v jednání, tam není mravnosti, tam je bezzásadovost, mravní nepříčetnost" (Krejčí, 1906, s. 25). Krejčí přitom poukazuje, že pravidelnost v jednání je na jedné straně dána jeho snahou vyhnout se nelibému a dosáhnout člověku libému. Tedy „počátkem mravnosti je v pudu sebezáchovy" (Krejčí, 1906, s. 25). To by ovšem vedlo k hrubému egoismu člověka, jednání by se vždy řídilo užitkem pro někoho. Člověk však životem zjišťuje, že není šťasten tehdy, pokud je uspokojen jen on sám, ale pokud jsou šťastní i ti okolo něj – tedy ideál mravního života je na posledním stupni ideálem humanity.

Vrátíme-li se k důrazu Krejčího na pravidelnost jednání, nepřekvapí nás ani jeho popírání svobodné vůle, kterou naopak shledává jako vůli podrobenu determinaci jednání okolními vlivy: „Tudíž s tohoto hlediska o nějaké svobodě vůle, kterou by se jednání vymykalo zákonnosti všesvětové, kde by člověk byl sám sobě příčinnou svého jednání, kde by činy rodily se a vznikaly v nitru člověka neodvisle od světa vnějšího – o takové svobodě nelze mluviti." Vše se tedy dle Krejčího děje nutně (Krejčí, 1906, s. 52). Tyto vlivy určují naše jednání. Pokud toto si člověk uvědomí a je si vědom, jaké vlivy jej určují, pak je svobodný a pak bude jeho jednání i mravné, pokud se bude řídit patřičnými determinacemi a ne jinými. Chovance máme navyknout na mravné jednání. K tomu nám dopomáhá vědecká etika na positivním základě, experimentální psychologie, ale zejména autorita školy a samotného učitele. Ty podporují, aby jisté jednání bylo akceptováno a stalo se zvykem v jednání dítěte-žáka.

Je zřejmé, že pozitivistické založení pedagogické vědy na jedné straně zásadně ovlivnilo metodologické přístupy zkoumání předmětu pedagogiky a otevřelo cestu kvantitativním přístupům, jež po světové válce v české pedagogice získaly stoupence, na druhé straně se ukazuje, že ambice pozitivistů, minimálně Krejčího, byly vyšší než pěstovat „čistou vědu". Vědecká, tedy pozitivistická pedagogika byla dle Krejčího rovněž schopna stanovit na vědeckém základě ideály mravního života. Otázka smyslu života a normativní stránka pedagogického jednání se u Krejčího nedostaly mimo prostor pedagogického uvažování. Jinak tomu však bylo v meziválečné obecně pedagogické diskusi. Ta naopak staví do protikladu vědecké pojetí pedagogiky jako vědy přírodní a kvantitativní, v jehož rámci nemůže být otázka stanovování „správných" hodnot a norem jednání součástí vědecké pedagogické práce a proti tomu pojetí pedagogiky jako vědy duchovědné, která má mimo jiné napomoci vymezení ideálů.

V jistém ohledu nacházíme tuto dualitu již v porovnání Kádnerových *Základů obecné pedagogiky* a Chlupovy *Pedagogiky*. Přestože oba autoři shledávají otázku cíle výchovy jako stěžejní pro obecně pedagogickou diskusi, přihlásí se Kádner k nemožnosti stanovit jeden cíl výchovy či univerzálně platný, zatímco Chlup hledá syntetický ideál. „Shrneme-li a porovnáme-li přístup Chlupa a Kádnera, pak se ukazuje, že za dvěma

základními díly teorie pedagogiky v meziválečném období stojí dvě odlišná pojetí pedagogiky jako vědy – zejména různá vymezení jejího předmětu. Zatímco pro Kádnera je úkolem teorie pedagogiky analyzovat teoretické přístupy a koncepce stojící za různými vymezeními předmětu výchovy, pak u Chlupa se jedná mnohem výrazněji o hodnotící přístup, kdy pedagogika je povinována hledáním a vymezením syntetického ideálu. Analytický a axiomatický přístup je zde u autorů zřejmý" (Kasper, 2014, s. 43).

Ještě výrazněji je spor o pojetí pedagogiky jako vědy v obecné rovině zřejmý v Hendrichově spisu *Úvod do obecné pedagogiky* (1935): „Otázka, je-li pedagogika vědou, nemá v této formulaci smyslu. Záleží zcela na tom, jak si vědu definujeme. Byl by to spíše spor o slova. Smysl má jen otázka, jakou vědou jest pedagogika" (Hendrich 1935, s. 10). Hendrich pedagogiku tematizuje jako pedagogickou vědu empirickou či induktivní, kvantitativní nebo experimentální a pedagogiku filosofickou či náboženskou. Hendrich respektuje význam empiricky a kvantitativně orientované pedagogiky„ přitom upozorňuje na její meze: „ve sféře kultury není oprávněno tázati se jen, co jest, nýbrž i co by mělo býti. (…) Také se nám tu otvírá problém smyslu různých jevů, například po smyslu mravnosti, a konec konců otázka, jaký má náš život a celý svět vůbec smysl. V oboru kultury nám nepostačuje jen výklad kausální, nemůžeme se obejíti bez výkladu lidského jednání jeho účelem" (Hendrich 1935, s. 12).

Domnívá se, že by bylo velmi nebezpečné chápat pedagogiku psouze jako vědu přírodní, kde vládne zjišťování skutečnosti, empirie, kde je cílem „zjistiti a popsati skutečnosti, které se v přírodním dění jeví, zjistiti a formulovati zákony, které v přírodním dění platí" (Hendrich 1935, s. 12).

Ještě ostřeji je daná dualita dvou základních přístupů v pedagogickém uvažování a poznávání zřejmá u Příhody, který se až vyhraněně hlásí k empirické pedagogice, když konstatuje, že „pedagogika je tedy vědou o změnách v živočišném chování" (Příhoda 1939, s. 3). Celkově můžeme říci, že „Příhodův spis vychází z behavioristického pojetí, kdy se na pedagogiku a její teorii hledí jako na vědu o změnách v chování. Tyto změny jsou navíc v Příhodově pojetí kvantitativního rázu – jsou uchopitelné, změřitelné, vyčíslitelné" (Kasper 2014, s. 45). Pro Příhodu je pedagogika vědou o modifikacích – změnách chování, když uvádí: „Nová psychologie a pedagogika zahrnuje psychické a sociální jevy každého organismu v pojem chování. Tento termín označuje v podstatě přizpůsobení organismu vnějším činitelům, které jest znázorněno poměrem reakce živočichovy k přírodní nebo společenské situaci. Formule S-R ukázala se velmi plodná, neboť nám může abstraktně znázorniti celou komplikovanost psychologických jevů. Umožňuje nám také, abychom analyzovali psychické jevy nikoli isolovaně, nýbrž jako jednoduché akty. Theorie, které se zakládají na pojmu chování, byly kritizovány jako příliš mechanické a úzce biologické. Nicméně moderní psychologie a sociologie se neobejde bez tohoto pojmu chování při výkladě svých jevů. V tomto smyslu jest výchova změnou v chování. Každý výchovný akt nějakým způsobem modifikuje živočichovo chování. Výchova není tedy problém úzce lidský, nýbrž se týká celé stupnice živých bytostí. H. Jennings ukázal svými

experimenty konanými po 7 let v laboratoři, že lze měniti chování i jednobuněčných organismů. Podal tedy důkaz, že i vířníci, nálevníci a jiné druhy protozoí i nejnižších metazoí lze podrobiti výchovnému působení. To znamená vyvolati v jejich organismu změnu chování. Čím vyšší je organismus, tím lze chování živočicha měniti snáze tj. rychleji a s menším vynaložením energie" (Příhoda 1939, s. 3–4).

Závěr

Mohli bychom podat dlouhý výčet odborných reakcí na Příhodovo vymezení předmětu pedagogiky, na jeho vymezení obecně pedagogické diskuse. Mohli bychom upozorňovat na úskalí racionalizačního modelu přeneseného ze společensko-výrobní sféry do oblasti pedagogického myšlení a konečně bychom mohli sledovat změny v kladených základních obecně pedagogických otázkách v souvislosti s rychlým a aktivním rozvíjením kvantitativních přístupů v pedagogice. To ale není úkolem tohoto příspěvku. Jako podstatnější se ukazuje zdůraznění problematiky sporu o založení pedagogiky jako jednoho z centrálních témat obecně pedagogické diskuse v meziválečném období.

Literatura

CACH, J. (1996). *Výchova a vzdělávání v českých dějinách. Díl 6, 2. Pedagogika a vědy jí blízké v Československu 1918 až 1938*. Praha: Karolinum.

DRTINA, F. (1930). *Ideály výchovy*. Praha: Jan Laichter.

HENDRICH, J. (1935). *Úvod do obecné pedagogiky*. Praha: Ústřední spolek československých profesorů v Praze.

CHLUP, O. (1933). *Pedagogika.* Brno: nákladem Společnosti „nových škol".

CHLUP, O., KUBÁLEK, J., UHER, J. (1938–1940). *Pedagogická encyklopedie. I.–III. díl*. Praha: Novina.

KÁDNER, O. (1925). *Základy obecné pedagogiky*. I. díl. Praha: Česká grafická unie, 1925.

KÁDNER, O. (1925). *Základy obecné pedagogiky*. II. díl. Praha: Česká grafická unie, 1925.

KÁDNER, O. (1926). *Základy obecné pedagogiky*. III. díl. Praha: Česká grafická unie, 1926.

KASPER, T. (2003). Německý pedagogický seminář v Praze v letech 1876–1945. *Pedagogika.* LIII, 4.

KASPER, T. (2005). Sudetoněmecké hnutí mládeže a národně politická výchova v letech 1918–1933. *Pedagogika.* LV, 3.

KASPER, T. (2006). Erziehung zur sudetendeutschen Einheit – ein politisches Instrument der sudetendeutschen Jugendbewegung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie.* 2006, 1.

KASPER, T. (2007a). *Výchova či politika: Úskalí německého reformně pedagogického hnutí v ČSR 1918–1933*. Praha: Karolinum.

KASPER, T. (2007b). Das „Völkische" – Ende der Aufklärung oder Anfang der Ideologie? In KURBACHER, F., NOVOTNÝ, K., WENDT, K. *Aufklärung durch Erinnerung*. Würzburg: Königshausen-Neumann Verlag.

KASPER, T. (2010). Die deutsche und tschechische Pädagogik in Prag. In HÖHNE, S., UDOLPH, L. *Deutsche – Tschechen – Böhmen: Kulturelle Integration und Desintegration im 20. Jahrhundert.* Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

KASPER, T. (2012a). Teorie výchovy a její postavení v Pedagogickém semináři FF UK v Praze v meziválečném období. *Pedagogika*, LXII, 4.
KASPER, T. (2012b). Pedagogické myšlení moderny. In KUDLÁČOVÁ, B., RAJSKÝ, A. (Eds.) *Európske pedagogické myslenie*. Trnava: Typi Universitatis Trnaviensis a Veda Vydavatelstvo Slovenskej akademie vied.
KASPER, T. (2013). Deutsche reformpädagogische Vereine in der Tschechoslowakei 1918 bis 1933 als ein Beispiel der pädagogischen Vernetzung. In GRUNDER, H. U., HOFFMANN-OCON, A. METZ, P. *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
KASPER, T. (2014). Teorie výchovy v české meziválečné pedagogické diskusi. In JEDLIČKA, R. (Ed.) *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum.
KREJČÍ, F. (1906). *Positivism a výchova*. Praha: Dědictví Komenského.
OELKERS, J. (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa Verlag.
PŘÍHODA, V. (1939). *Theorie výchovy*. Tábor: ŠVSP.
VÁŇOVÁ, R. (1995). *Československé školství ve třicátých letech (příhodovská reforma)*. Praha: PedF UK.

Kontakt:
doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
Studentská 1402/2, 46117 Liberec
e-mail: tomas.kasper@tul.cz

Otázka proměnlivosti výchovných cílů v podobě mládežnického spolku Blau-Weiss

Dana Kasperová

Abstrakt

Studie se zabývá problematikou cílů výchovy. V centru pozornosti stojí vztah mezi svobodou jednotlivce a požadavky společnosti, které jsou vyjádřeny ve výchovných cílech. Východiskem uvažování je teze Wolfganga Brezinky o soudržnosti výchovných ideálů a cílů výchovy. Dále na příkladu mládežnického spolku Blau-Weiss studie poukazuje na problematiku vztahu cílů a prostředků výchovy, přičemž se soustředí na otázku možností a mezí úspěšného dosažení vytčených výchovných cílů.

Klíčová slova: cíl výchovy, svoboda jednotlivce, společnost, výchova ke společenství, prostředky výchovy

A question of variability of educational objectives in the youth league Blau-Weiss

Abstract

This paper deals with the question of relationship of the objectives and means in general pedagogical discussion and analyzes the given relationship on the example of education of Jewish youth in interwar Czechoslovakia in the work of the youth league 'Blau Weiss'.

The article points to the thesis of Wolfgang Brezinka. It says that the interplay with selected educational resources and the overall social direction, in which education takes place, is necessary for the chosen successful implementation of educational objectives. The given assumption is monitored on the selected phenomenon of the analysis of the objectives and resources of the German Jewish youth community in the Czech lands of the Monarchy and in Czechoslovakia – the example of Jewish Scouting in the league 'Blau Weiss'.

Key words: 'Blau Weiss', educational objective, educational means, youth league, Jewish youth, Czechoslovakia, Zionism, educational reform

Úvod

Ptáme-li se na otázku výchovných cílů a prostředků, jež k dosažení vytčených cílů směřují, docházíme často ke konstatování, že cíle výchovy jsou proměnlivé – tj. v různých historických epochách, filozofických systémech a v různých společensko-politických systémech jsou různě konstruovány/vymezeny a platí za „neměnné", aby uplatnily nejen v diskurzu, ale především ve výchovném dění svou moc.

S tímto tázáním souvisí i další otázka, a sice vztahu mezi společností a jedincem. Otázka vztahu duality svobody jednotlivce a požadavky společnosti promítnutých ve výchovných cílech, jsou předmětem mého zkoumání. Na exemplárním příkladu spolku Blau-Weiss poukážu na problematiku vymezení a dosahování výchovných cílů, které jsou určeny cíli společensko-politickými. A ptám se, do jaké míry se má jedinec podřídit společenství (svoboda jednotlivce podřídit zájmům společenství)? Na základě analýzy cílů vybraného mládežnického spolku poukážu na význam definice výchovy dle Wolfganga Brezinky, který zdůrazňuje význam koherentnosti výchovných cílů se společensky uznávanými ideály, pokud má být výchovných cílů úspěšně dosaženo. V neposlední řadě budu zkoumat problematiku vztahu cílů a prostředků výchovy a kladu si otázku, do jaké míry je třeba soudržnosti cílů a prostředků k smysluplnému naplnění vytčených cílů/ideálů?

1 Problematika proměnlivosti cílů výchovy

Za cíl či smysl výchovy považuje Brezinka (1996, s. 15) „pomoc vychovávanému získat osobní vlastnosti, které ho uschopní k samostatnému a sociálně odpovědnému životu". Které vlastnosti to jsou, zčásti určuje povaha jedince, zčásti kultura, v níž žije, neboť každá kultura se skládá z určitých životních podmínek, kterým se každý člověk musí přizpůsobit. Výchovné cíle tak mají jen druhotnou vazbu k vychovatelům a k výchově.

Za prvotní je dle Brezinky třeba považovat ideály, které se staví před všechny lidi. Tyto ideály nebyly vymezeny za účelem výchovy mládeže, nýbrž jsou součástí normativní kultury skupiny a platí pro každého z jejích členů. Obecné ideály osobnosti pak považujeme za normy, které stanoví, jaké vlastnosti patří k zdatným lidem – všem lidem obecně, nebo jen členům určité skupiny (např. lidem s vyznáním víry křesťanům, židům apod.). Ideály jsou obrazy dobrých osobností, které slouží jako kritérium, jímž se poměřuje skutečné chování lidí, a jako vzor pro jejich usilování a jednání. Ideály proto bývají naplnitelné jen zčásti, většinou se výchovou k jejich naplnění jen přibližujeme. Ideály – výchovné cíle – obsahující lidské vlastnosti povýšené k dokonalosti považujeme za myšlenkové útvary (Brezinka 1996), které nebyly nalezeny racionální a empirickou analýzou lidské povahy a poté konstatovány, nýbrž byly stanoveny na základě hodnotícího výkladu světa člověka. Pocházejí tedy spíše z kolektivního přesvědčení a z víry, než z racionálních úvah o užitečnosti. Tato podmínka platí zejména pro ideály národní či náboženské, které mají skutečný vliv na člověka, neboť jsou prožívány jako citově závazné. Ideály sociálně uznávaných norem, které motivují k jednání, zakládají svou přitažlivost a přesvědčivost spíše v oblasti prožívání, v cítění hodnot, než na rozumových důvodech.

Teleologická tázání jsou v pedagogice rozvíjena též v oblasti mravní výchovy, která v historické perspektivě byla považována za hlavní cíl výchovy. Ať už ideály řecké, středověké či novověké poukazují na to, že cíl výchovy nemůže být jen rozumový, ale též etický a estetický. Mravní ideály společenství bývají vyjadřovány různě v různých dějinných epochách, na jejichž formulaci se podílí nejen „duch" doby, ale i hospodářské, sociální, náboženské či politické poměry.

I v současné pedagogické diskusi nalézáme mezi významnými výchovnými cíli „schopnost podílet se na společenství" či „ctít a rozvíjet hodnoty společenství". Sociální či občanské ctnosti jsou současně vztahovány jak ke společenství jako celku, tak ke svým bližním (spoluobčanům) a jsou vyjádřeny v kategoriích „sociální cítění", „sociální porozumění" či „tolerance". Přitom Brezinka (1996, s. 31) upozorňuje na skutečnost, že se nedostatečně rozlišuje mezi společností a společenstvím, z čehož usuzuje na nedostatečné rozlišování sociálních dovedností platných v malých přehledných skupinách a ve velkých abstraktních sociálních útvarech.

Pro účely mého následujícího zkoumání cílů a prostředků výchovy mládežnického spolku Blau-Weiss vycházím z pojmu společenství či pospolitosti jako menší skupiny lidí (rodina, okruh přátel, kroužek, obec), jejíž členové jsou spolu semknuti na základě silného emocionálního pocitu sounáležitosti (prožitek „my"). Společenství platí za praformu sociálního života (Klener 1996, s. 338). Na rozdíl od pojmu společnost, který je definován jako „soubor osob žijících ve skupinách, jež jsou vzájemně propojeny na společném, vymezeném a ohraničeném teritoriu kontrolovaném politickou mocí, sdílejících základní společné hodnoty, normy a chovající se podle ustálených kulturních vzorů" (Klener 1996, s. 1194).[1]

[1] K rozlišení pojmů Gemeinschaft a Gesellschaft více srv. TÖNNIES, F. *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Berlin, 1926.

Při analýze výchovné činnosti německého mládežnického židovského spolku Blau-Weiss jsem vycházela především ze zkoumání pramenných zdrojů, tedy z dochovaného spolkového časopisu Blau-Weiss-Blätter, který byl určen všem členům a vycházel v letech 1913 až 1919, a poté v obnovené verzi v letech 1923 až 1925. Stejně tak jako analýza časopisu Blau-Weiss-Blätter (Führerzeitung), vycházející v letech 1917 až 1921 určený pouze pro vedoucí činitele spolku.

Na základě textové analýzy reprezentativních pramenů sleduji, zda výchova měla směřovat k rozvoji individuálních dispozic jedince, nebo měla sloužit k hodnotové indoktrinaci mladých lidí v intencích sionismu. Dále sleduji, co bylo cílem „výchovy k sionismu" a pokouším se rekonstruovat její konkrétní podobu ve výchovných činnostech. V neposlední řadě se zaměřím na prostředky výchovy, které měly z měšťanské a do společnosti již asimilované mládeže učinit mladé sionisty, kteří vymění svou „jistou" budoucnost (podpořenou dobrým vzděláním a majetkem) za nejistou existenci zemědělce v Palestině.

2 Kontextualizace

Spolek německé židovské mládeže Blau-Weiss, jehož výchovná činnost je předmětem mého zkoumání, je třeba nahlížet v širších souvislostech. Na jedné straně je činnost spolku součástí širšího usilování o reformu života, tzv. hnutí mládeže, na druhé straně je odpovědí na otázku hledání vlastní židovské identity.

Hnutí mládeže, které se objevilo na přelomu 19. a 20. století v mnoha evropských zemích, prosazovalo odklon od měšťanských hodnot industriální společnosti a preferovalo „hodnoty jednoduchého, antimoderního způsobu života v přírodě" (Kasper 2008, s. 73). Na konci 19. a na počátku 20. století byla problematika tzv. reformy života diskutována nejen v umělecko-literárních, filozofických či politicko-společenských kruzích, ale i mezi tzv. reformě orientovanými pedagogy. Toto období je, jak známo, charakteristické různými reformě orientovanými pedagogickými koncepcemi, které měly velmi často za úkol právě reformu člověka, respektive společnosti. Jedním z reformních modelů byla i výchova „ve společenství a pro společenství". Jednotlivé mládežnické spolky počátku 20. století proto často vymezují své cíle, prostředky a činnost v intencích výchovy ke společenství. Jedním z populárních německých mládežnických spolků byl spolek Wandervogel, který svým výchovným modelem ovlivnil činnost, zejména v oblasti výchovných prostředků a metod, mnoha dalších spolků – katolických, socialistických, venkovských či židovských. Hlavní snahou Wandervogelu bylo přiblížit mládeži ideje návratu k přírodě a k čistotě národního života – „pryč z města, vyjít vstříc prosluněnému, zdravému, čistému životu" (Kasper 2007, s. 26). Za tímto účelem spolek s velkým úspěchem organizoval pěší turistiku, vandrování přírodou, krátké i několikadenní pobyty v přírodě, táborové ohně se zpěvem. Spolek *Wandervogel* si během krátkého času získal

oblibu zejména mezi městskou středostavovskou mládeží, která tak demonstrovala svůj odklon od měšťáckého způsobu života, od tradičních společenských konvencí, od hodnot, jež reprezentovala generace jejích rodičů.

Židovská mládež německy mluvící žijící na území českých zemí rakousko-uherské monarchie stála na počátku 20. století před obtížně řešitelnou otázkou, a sice před otázkou vlastní identity. Kdo jsem? Kam patřím? Jsem Čech-Němec-Žid? V čem vlastně spočívá židovská identita? V příslušnosti k víře nebo k národu? A k jakému národu? To byly otázky, jež se bytostně dotýkaly tehdejší židovské komunity, včetně mládeže.

Přelom 19. a 20. století je rovněž obdobím zostřeného nacionalismu, který staví na vědomí příslušnosti k národu, což často vede k vymezení se vůči jinému národu. Příslušnost k národu je určována na základě kritérií, přičemž v duchu Herderovy národní filozofie se jednalo především o společný jazyk, kulturu, dějiny a společné území či náboženství. V tehdejší rakousko-uherské monarchii tak můžeme sledovat T. G. Masaryka a jeho snahy o prosazení politických cílů vymezujících českému národu rovnocenné politické, sociální či hospodářské postavení v zemích Předlitavska. V evropském či světovém kontextu vystupuje v roce 1896 Theodor Herzl ve svém spise *Judenstaat* (Židovský stát) se zcela novým požadavkem na vznik židovského státu. Sionismus však nemůžeme chápat jako jednolitý ideový směr. Z původního politického sionismu, který usiloval o vznik židovského státu na palestinském území a přesídlení Židů do země izraelské, se postupně rozvinul též sionismus kulturní či praktický. Sionistické myšlenky však nenacházely příliš mnoho stoupenců. Většina západoevropských Židů se cítila býti asimilována do většinové společnosti (do jazyka, kultury, území), i když se stávala terčem stoupající vlny antisemitismu.[2]

Podobná situace byla i v českých zemích. Kdy většina Židů byla asimilována buď do českého, nebo do německého jazykového prostředí a kultury, a jen malá část smýšlela sionisticky. Tomu odpovídal i spolkový život. Vedle sebe tak existovaly spolky českožidovské (např. Spolek českých akademiků židů), německé (Herderverein) nebo sionistické (Bar Kochba, Macabi). U německé židovské mládeže (zejména z měšťanských vrstev) pak byl oblíben rovněž sionistický spolek Blau-Weiss.

3 Výchovné cíle spolku Blau-Weiss

Vznik židovského mládežnického spolku Blau-Weiss je datován rokem 1913 v Berlíně. Během krátké doby začaly vznikat další pobočky ve Vídni či Praze a ve větších městech

[2] T. G. Masaryk vystoupil ve známém procesu tzv. hilsneriády proti projevům antisemitismu v české společnosti. Masaryk patřil mezi okruh osobností, které sympatizovaly s židovským národním hnutím. Po roce 1918 získali Židé v nově vzniklém Československu silné postavení – v čsl. ústavě byla uznána existence židovské národnosti (jako první v Evropě). K tomu více srv. BROKLOVÁ, E. *První československá ústava*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny ČSAV, 1992.

(Teplicích-Šanově, Karlových Varech apod.). Za jeden z důvodů vzniku Blau-Weiss můžeme považovat vzrůstající antisemitismus ve společnosti, stejně tak jako zdůrazňování nacionálního charakteru spolku Wandervogelu, který v roce 1913 přijal tzv. árijské paragrafy,[3] na jejichž základě spolek odmítal přijímat Židy do svých řad. Odtržením židovských členů od Wandervogelu vznikl spolek Blau-Weiss.

Druhým důvodem pro jeho vznik byla stále sílící myšlenka sionismu. Sionisté si byli vědomi toho, že klíčem k úspěchu je získání mládeže pro své cíle – v duchu hesla „kdo má mládež, má budoucnost". Výchovou mládeže v sionistickém duchu chtěla získat mladé lidi, kteří by skutečně svůj život plánovali prožít v Palestině. V tom spočíval jeden z úkolů nově vychované sionistické mládeže.

Výchova k sionismu (Meybohm 2009) byla založena na dvou konceptech – v praktické rovině stavěla na osvědčených prostředcích a metodách mládežnického hnutí Wandervogelu, v té době velmi oblíbeného „vandrování" v přírodě a podpoře jednoduchého životního stylu. V teoretické rovině vycházela z programu tzv. „židovské renesance" – znovuobnovení/znovuobjevení židovství v podmínkách sekularizované společnosti, který v té době mezi sionisty (nejen pražskými) prosazoval Martin Buber.

Buberův požadavek (Buber 1912), aby se národ stal „národně uvědomělým" se odrážel i v cílech tzv. kulturního sionismu – národně židovského obrození v diaspoře, a sice pomocí výchovy v duchu národně židovských hodnot. Kulturní sionisté kladli důraz na pozitivní obsah židovské národní identity (Čapková 2005, s. 188), přičemž za hlavní úkol považovali rozvíjení židovského duchovního dědictví, zejména kultury a tradice. Za jeden z důvodů krize židovské identity považoval Buber a jeho stoupenci v duchovním vykořenění Židů.

Hnutí Blau-Weiss tak do jisté míry můžeme považovat za projekt praktické realizace programu „židovské renesance" (Meybohm 2009), kterou Buber definoval jako „omlazení židovského národního kmene pomocí jazyka, mravů a umění" (Buber 1905, s. 203). Hnutí Blau-Weiss se totiž programově zaměřilo na zprostředkování znovunalezené židovské kultury, která se manifestovala v hebrejském jazyce, v lidových písních, tancích, zvycích, svátcích, pověrách a v neposlední řadě i v židovské víře.

Jako jeden z výchovných cílů si v obecné rovině hnutí Blau-Weiss vytklo vychovat tělesně i duševně zdravé a silné pokolení. Při analýze výchovných cílů na stránkách spolkového časopisu Blau-Weiss Blätter najdeme celou řadu velmi obecných představ o cíli, k němuž chtějí vlastně dojít – „živoucí židovství", „plné nasycení židovskými hodnotami", „duchovní a morální ozdravění mládeže" apod. Definice cílů jsou příliš mnohoznačné, stejně tak jako představy o tom, co se za nimi skrývá.

V oblasti prostředků, jak k vytýčeným cílům dojít, můžeme v hnutí Blau-Weiss sledovat přesně daný/ukotvený myšlenkový předpoklad, že jakmile u mládeže dojde k nastolení přirozenosti (pomocí vandrování ve volné přírodě), dojde sama od sebe i k sionismu, neboť sionismus byl považován za přirozené určení židovského národa.

[3] V rakousko-uherské větvi byly tzv. árijské paragrafy prosazovány již od roku 1911.

Druhá pozice vlastně doplňuje výše zmíněnou „výchovu k přirozenosti" a můžeme ji popsat jako výchovu k národním židovským hodnotám, jejímž prostředkem bylo učení se jazyku – hebrejštině a znalost židovské historie s důrazem na hrdinské činy. Na jedné straně byla mládež vedena k „lásce k přírodě", na druhé straně „lásce k židovství" (Todmann 1914, s. 2).

Na příkladu hnutí Blau-Weiss můžeme sledovat problematičnost vztahu cílů, obsahu a prostředků ve výchově. Neřešitelným dilematem, před nímž hnutí stálo, bylo totiž jak v nežidovském (a ve skrze německém či českém prostředí, kultuře a jazyku) zprostředkovat smysl či cit pro Palestinu či to, jak se někdo díky „vandrování" stane sionistou. Metoda vandrování, jež slavila velký úspěch u německé mládeže, která pomocí vandrování německou krajinou vzbuzovala a posilovala pocit sounáležitosti a příslušnosti k německému národu – u židovské mládeže nesplňovala ty cíle, k nimž měla vést – k probuzení sionistického smýšlení. Těžko šlo očekávat, že putováním po české či německé krajině se u židovské mládeže probudí cit pro vzdálenou a v pouhých představách existující Palestinu (Meybohm 2009). Této nesourodosti a do jisté míry „umělosti" si byli vědomi i samotní členové Blau-Weiss, a proto se snažili o její překonání, např. na stránkách časopisu nabádali své svěřence (Haskel 1917, s. 144) „jestli jednou chcete plavat v Jordánu, můžete se to klidně učit ve Wannsee".

Podobně tomu bylo i s dalším prostředkem posilování konstrukce národní identity – se zpěvem. Tak jako se Wandervogel snažil zpěvem německých národních písní navrátit ke svým národním kořenům, Blau-Weiss si od hromadného zpěvu sionistických písní sliboval vytvoření pozitivního emocionálního vztahu k sionismu, resp. k jeho cílům – vytvoření židovského společenství (národa), které osídlí palestinská území. Problém byl opět v tom, že existovalo jen velmi málo sionistických písní.

Další otázkou, kterou si můžeme položit, je, jak se spolku dařilo utvářet kolektivní identitu mladých lidí tolik potřebnou pro to, aby se mohli vystěhovat do Palestiny a tam začít zakládat nový židovský stát? Neztrácejme ze zřetele, že se jednalo o vlastní cíl sionismu a tedy i výchovy k sionismu. Kolektivní identitu měla probouzet vůle po společenství – „mládež měla prahnout po životě a smrti ve společenství a pro společenství" (Buber 1918, s. 102).

Jeden z prostředků utváření národní identity a kolektivního vědomí tvořila znovuobjevená židovská národní tradice. Starý zákon byl přetvořen v určitou formu národního eposu, což byl pokus o revitalizaci židovské tradice v sekularizované/asimilované společnosti. Na stránkách časopisu Blau-Weiss-Blätter najedeme řadu příběhů, v nichž jsou heroizovány starozákonné biblické postavy (časté jsou náměty Makabejců), které měly poukazovat na hrdinství židovského národa a v mladých lidech tak měly posilovat hrdost a sebevědomí. Navíc situace biblických hrdinů bývala srovnávána se situací židovské mládeže na počátku 20. století, jejichž prostřednictvím byl mladým členům Blau-Weiss nabídnut identifikační vzor, který jim měl ukázat cestu, jak se zachovat tváří v tvář asimilačním tendencím, tj. – konat, činit, povstat.

Avšak nejen to. Konstrukcí ideálního obrazu židovského národa v antice mělo být do jisté míry legitimizováno jak přirozené právo na území v Palestině, tak úzká svázanost s půdou a se životem zemědělce. Sionismus vědomě kultivoval obraz zemědělce coby přirozeného způsobu židovského života a obživy (což ostatně bylo v příkrém rozporu s realitou západoevropského židovstva), čímž chtěl motivovat mladé lidi pro zemědělské práce, bez nichž se plán na osídlení Palestiny těžko obešel. Glorifikace tradičního sepětí s půdou byla častým námětem na stránkách časopisu: „Bývaly jsme silným národem, dokud jsme žili v souladu s přírodou a s půdou, a dokud duch náš byl živoucí a ne formální".[4]

Když sledujeme prostředky výchovy k utváření kolektivní identity, měli bychom si rovněž povšimnout, že oficiálně se spolek Blau-Weiss neoznačoval za sionistický, ale volil mnohem neutrálnější označení židovský. „Být židem, to je ideál, o nějž usilujeme – to není vzpomínka, kterou je třeba překonat".[5] Spolek tak zcela jistě činil záměrně, aby veřejně ne příliš otevřeně deklaroval svou politickou orientaci a neodradil tak potenciální zájemce o členství, neboť rodiče by zřejmě neměli zájem posílat své děti do politické organizace.

Avšak o sionistické orientaci spolku nemohlo být pochyb, vždyť navenek deklaroval své zaměření již svým názvem Blau-Weiss/modro-bílí. Tyto dvě barvy jsou známy jako barvy sionistického hnutí, později se znovu objevily na vlajce izraelského státu (modrá Davidova hvězda na bílém poli). Sionisté si údajně modrou a bílou vybrali jako své barvy podle talisu, do nějž se židé při modlitbě zahalují. To byl výraz jejich hrdosti příslušnosti k židovskému národu.[6] Skutečnost, že první sionistický mládežnický spolek v názvu nesl právě tyto dvě barvy, můžeme považovat za jeden z elementů znovuvytvořené židovské tradice, tolik podporující pocit národní identity, o nějž hnutí velmi usilovalo.

Závěr

Brezinka ve svém pojetí výchovy zdůrazňuje, že pro efektivní dosažení vytčených výchovných cílů je důležitá zejména koherentnost cílů výchovy a uznávaných společenských ideálů. Avšak lze konstatovat, že výchovný koncept spolku Blau-Weiss nenašel výraznější odezvu a neuspěl ve svých výchovných cílech právě z důvodů této nekoherentnosti. Tehdejší židovská komunita se většinově neztotožnila s ideály sionismu a nesdílela ani společnou představu o sionistické židovské identitě, jak ji prezentoval Blau-Weiss. Naopak dál setrvávala na hodnotách jazyka a kultury, do níž byla asimilována.

K podobnému závěru dojdeme, porovnáme-li dva tehdejší mládežnické spolky – Blau-Weiss a Wandervogel – oba používaly podobné výchovné prostředky (vandrování

[4] NOTHMANN, M. Der Sinn unserer Heimabende. *Blau-Weiss-Führerzeitung*, roč. 1, č. 3 (říjen 1917), s. 45.

[5] TODTMANN, G. Was wir Allen. *Blau-Weiss-Blätter*, roč. 2, č. 2 (květen 1914), s. 3.

[6] Srv. WOLFFSOHN, D. Fahne und Schekel. *Jüdische Rundschau 40* (říjen 1916), s. 332.

přírodou, zpěv národních písní, podpora jednoduchého životního stylu apod.), oba směřovaly k podobným normativně stanoveným cílům (k vytvoření německé/židovské domoviny a německého/židovského společenství), a přesto jeden z nich – Wandervogel – byl ve svém výchovném působení úspěšný a dařilo se mu získávat masovou podporu mezi německou mládeží, zatímco druhý sionistický výchovný koncept Blau-Weiss zůstával nenaplněn. Jedním z důvodů této skutečnosti mohla být okolnost, že zatímco Wandervogel reprezentoval ideály uznávané většinou tehdejší německé společnosti, Blau-Weiss vedl mládež k ideálům, jež většina nesdílela.

Na otázku duality jedince a společenství dává příklad spolku Blau-Weiss jednoznačnou odpověď ve smyslu podřízení se individua zájmům celku. Jedním z hlavních úkolů člena spolku/jedince nebylo rozvíjet své individuální potenciality, nýbrž svou účastí na společenství se měl spolupodílet na realizaci cílů tohoto společenství/celku. Společensko-politické cíle (osídlení palestinských území a vytvoření nové sionistické identity) tak stály v centru pozornosti výchovného konceptu spolku Blau-Weiss. Pomocí výchovných prostředků – vandrováním v přírodě, zpěvem národních písní, učením se hebrejštině, znalostí židovských národních hrdinů a svátků, rukodělnou prací – měl být vytvořen „nový člověk", který zrealizuje sionistické ideály v praxi. Docházíme tedy k závěru, že výchovný koncept spolku Blau-Weiss sloužil k hodnotové indoktrinaci mladých lidí v intencích sionismu.

Literatura

Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.

Buber, M. (1912). *Tři řeči o židovství*. Praha.

Buber, M. (1932). *Reden über das Judentum*. Berlin: Chocken Verlag.

Buber, M. (1918/19). Zion und die Jugend. *Der Jude*, 3, s. 102.

Buber, M. (1905). Das jüdische Kulturproblem und der Zionismus. In SCHÖN, I. (ed.). *Die Stimme der Wahrheit*. Jahrbuch für wissenschaftlichen Zionismus, 1, 1, s. 203–217.

Čapková, K. (2005). Češi, Němci, Židé? Praha – Litomyšl: Paseka.

Haskel, S. (1917). Liebe Lisbeth Mannaberg. *Blau-Weiss-Blätter,* 5, 4, s. 144.

Herzl, T. (2009). Židovský stát. Praha: Academia.

Kasper, T. (2008). *Německé výchovné venkovské ústavy.* Praha: Univerzita Karlova.

Kasper, T. (2007). *Výchova či politika? Úskalí německého reformně pedagogického hnutí v Československu v letech 1918–1933.* Praha: Karolinum.

Kasperová, D. (2010). Integrationsfrage der jüdischen Bevölkerung und das Schulwesen am Anfang des 20. Jahrhunderts. In HÖHNE, S., UDOLPH, E. (ed.) *Deutsche – Tschechen – Böhmen: Kulturelle Integration und Desintegration im 20. Jahrhundert*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, s. 63–73.

Kasperová, D. (2007). Schulbesuch von jüdischen Schülern und Studenten. Aspekte der jüdischen Integration. In JURKOVÁ, Z., SOUKUPOVÁ, B., NOVOTNÁ, H. (eds.) *Minority: konstrukt or reality?* Bratislava: Zing Print.

Kasperová, D. (2006). Einige Aspekte der Anerkennung jüdischer Nationalität in der Ersten Tschechoslowakischen Republik. In Krüger, V., Olshevska, A. (ed.) *Dem Raum eine Grenze geben*. Bochum: Lotman-Institut für russische und sowjetische Kultur; Institut für Deutschlandforschung.

Kasperová, D. (2006). Židé a školství v prvorepublikovém Československu. In KASPER, T., Kasperová, D. (ed.) *Češi, Němci, Židé v národnostním Československu. Pohledy na školství a vědu*. Liberec: Technická univerzita.
Kasperová, D. (2004). Několik poznámek k Buberově přednášce „O výchovném". In Vališová, A. (ed.) *Historie a perspektivy didaktického myšlení.* Praha: Karolinum.
Kieval, H. J. (2011). *Formování českého židovstva*. Praha – Litomyšl: Paseka.
Klener, P. (ed.) (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
Meybohn, I. (2009). *Erziehung zum Zionismus*. Frankfurt am Main: Petr Lang.
Nothmann, M. (1917). Der Sinn unserer Heimabende. *Blau-Weiss-Führerzeitung*, 1, 3, s. 47.
Todmann, G. (1914). Was wir wollen. *Blau-Weiss-Blätter,* 2, 2, s. 2.

Příspěvek prezentuje dílčí výsledky výzkumu realizovaného s podporou Grantové agentury České republiky pod názvem Výchovné programy a koncepce v německých pedagogických organizacích v meziválečném Československu, GAČR, č. 13-8825S.

Kontakt na autora:
PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
Studentská 2, 461 17 Liberec
e-mail: dana.kasperova@tul.cz

Pojetí obecné pedagogiky na PdF UP v Olomouci od 80. let 20. století po současnost

Helena Grecmanová, Drahomíra Holoušová, Jana Kantorová

Abstrakt

V textu uvažujeme o některých pojetích obecné pedagogiky jako jedné ze základních disciplín pedagogiky. Sledujeme její vývoj a koncepci z hlediska tří vývojových období na PdF UP. Pomocí pbsahové analýzy rozebíráme studijní materiály a texty, které zde byly vytvořeny a využívány ve výuce obecné pedagogiky. Všímáme si rovněž zařazení předmětu obecná pedagogika v dostupných učebních plánech od akademického roku 1989/1990 po současnost.

Klíčová slova: pedagogika, obecná pedagogika, Pedagogická fakulta UP Olomouc, studijní text, učební plán

The concept of general pedagogy on the Faculty of Education UP in Olomouc since 1980s till present times

Abstract

In the text, some concepts of general education as one of the fundamental disciplines of education are considered. We follow the evolution of a concept in terms of three stages of development at the PdF UP. The course materials and texts that have been developed and used in teaching general education are analyzed. The inclusion of the subject of general education into the curricula available from the academic year 1989/1990 to the present is mentioned too.

Key words: education, general education, Faculty of Education, Palacký University, Olomouc, text study, curriculum.

Úvod

Pedagogika patří ke společenským vědám. Má svůj předmět bádání, terminologii, výzkumné metody. V průběhu vývoje se specializovala a díky tomu můžeme nahlížet na předmět pedagogiky – výchovu a všechno, co s ní souvisí, z různých hledisek a stránek. Přispívá k tomu i jedna ze základních pedagogických disciplín obecná pedagogika, na kterou se v tomto příspěvku zaměřujeme. Naším cílem je popsat vývoj a koncepci disciplíny obecná pedagogika na Pedagogické fakultě UP v Olomouci ve třech vývojových obdobích: období 1979–1989, období 1990–1992, období 1993 po současnost. Zaměřit se chceme na obecnou pedagogiku především jako na vyučovanou disciplínu, to znamená součást učebních plánů učitelských a neučitelských studií. Východiskem je analýza studijních materiálů a textů i učebních plánů, konkrétně analýza vyvíjejícího se obsahu vybraného souboru dohledaných primárních pramenů (učebních textů a učebních plánů) a na jejím základě pokus o odvození pojetí předmětu, o vývoj obsahu podle nových témat a nových kritérií. Nesledujeme komplexně způsob výuky (cíle, metody výuky a způsoby ověřování výstupů z výuky ve smyslu dnešních evaluačních postupů), ale usuzujeme na ni z dohledaných textů, které reflektují kritéria vycházející z vyvíjející se teorie učebnic a evaluace učebních textů (např. aparátu prezentace a řízení učebního procesu). Příčinou našeho počínání je snaha zapojit se do diskuse o koncepci a postavení disciplíny obecná pedagogika v rámci ostatních pedagogických disciplín a v učebních plánech pedagogicky zaměřených studií.

1 Vybraná pojetí disciplíny obecná pedagogika

Odborné pedagogické veřejnosti je dobře známé, že existuje několik pojetí disciplíny obecná pedagogika, do kterých se promítají v různé míře filozofující a kvantitativně přírodovědné pohledy na pedagogiku jako vědeckou disciplínu a která jsou ovlivněna rovněž postavením obecné pedagogiky k ostatním hlavním pedagogickým disciplínám a jejich vzájemnými vztahy. Připomenout však musíme i ideologicky zmanipulovaná pojetí této disciplíny v období socialismu.

Pokud se zaměříme na současné pedagogy, můžeme konstatovat, že na Pedagogické fakultě UP v Olomouci se přikláníme k názoru Jana Průchy (2006, s. 26), že obecná pedagogika patří do konstituovaných disciplín pedagogiky. Blízké nám bylo a je vymezení Vladimíra Jůvy sen. a Vladimíra Jůvy jun. (1994, s. 21), kteří charakterizovali obecnou pedagogiku jako základní pedagogickou disciplínu, jež usiluje o systematizaci a interpretaci základních pedagogických jevů a zákonitostí a o vyvození obecně platných pedagogických norem. Abstrahuje od věku vychovávaného jedince, od instituce, ve které se výchova koná, i od oboru, ve kterém se jedinec vyvíjí. Přináší tak závěry pro všechny dílčí pedagogické disciplíny, a má tedy úlohu integrační a kooperační. Souhlasíme rovněž s Vlastimilem Pařízkem (1996, s. 15), jenž uvádí, že obecná pedagogika studuje společné rysy a souvislosti výchovy probíhající za různých podmínek. Má vůči speciálním disciplínám (např. didaktice českého jazyka, teorii mravní výchovy) podobné postavení jako obecná ekonomická teorie k ekonomii průmyslu.

Obecná pedagogika vypracovává pedagogickou terminologii a tím usnadňuje dorozumění a spolupráci speciálních disciplín, vyjadřuje hlavní směry pedagogického bádání, jeho metody a interpretaci výsledků, formuluje obecné zákony výchovy. Podobně jako Vlastimil Pařízek se o obecné pedagogice vyjadřuje i Jan Průcha (2005, s. 19–72) jako vědě o edukační realitě, jejich procesech a konstruktech. Obecná pedagogika se podle tohoto autora zabývá vším, co vytváří a determinuje nějaké edukační prostředí, procesy, jež se v těchto prostředích realizují, výsledky a efekty těchto procesů. Přičemž strukturu obecné pedagogiky vytvářejí dvě složky, teorie a výzkum. Jan Průcha (2006, s. 34–35) rovněž konstatuje, že obecná pedagogika existuje s obdobným posláním, jako má např. obecná lingvistika nebo obecná psychologie. Tak jako tyto disciplíny odhlížejí ve své vlastní vědě od specifických jevů (např. v lingvistice od jednotlivých jazyků nebo v psychologii od konkrétních psychických procesů) a budují obecnou teorii svého předmětu, i obecná pedagogika má své poslání v tom, že konstruuje obecnou teorii edukační reality, jež odhlíží od specifické mnohotvárnosti konkrétních jevů a procesů edukace. Obecná pedagogika je však dosud slabě vyvinuta z hlediska vědecké exaktnosti. Je stále zatížena filozofujícími spekulacemi, nedostatečně využívá výsledků empirického výzkumu a neprovádí jejich syntézu do komplexního modelu edukační reality. Závěrečné konstatování Jana Průchy poukazuje na problém, se kterým by se měla obecná pedagogika v současnosti vyrovnat, má-li být ve svém obsahu aktuální a užitečnou

pedagogickou disciplínou. Podle našeho názoru však nesmí dojít jen k akcentování pozitivistických přístupů. Filozofická tradice v obecné pedagogice je nezastupitelná.

Z uvedeného pro nás vyplývá, že nejdůležitějším posláním obecné pedagogiky je: reflektovat, integrovat a syntetizovat výstupy jednotlivých pedagogických disciplín, kooperovat s nimi, konstruovat obecnou výchovnou realitu, vypracovávat pedagogickou terminologii s ohledem na vědecko-výzkumný, filozofický a historický kontext, tak jak to vymezují výše uvedení autoři.

Jaké bylo a je postavení, obsah a způsob výuky obecné pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci se pokusíme nahlédnout v dalších částech tohoto článku. Vývoj a pojetí obecné pedagogiky sledujeme ve třech obdobích, které považujeme za klíčové. Etapizace pro zkoumání textů byla volena s ohledem na tehdejší nazírání na tento vědní obor v souvislosti se změnami politického systému v zemi. V jednotlivých epochách můžeme postihnout přibližování se k výše formulovaným pojetím disciplíny obecná pedagogika nebo větší či menší vzdalování se od nich.

Období od roku 1979–1989

V souvislosti s přestavbou vysokoškolského studia učitelství v 80. letech 20. století byl do učebních plánů prvního ročníku učitelského studia na Pedagogické fakultě UP v Olomouci zařazen předmět obecná a srovnávací pedagogika jako první pedagogická disciplína. Obsah předmětu seznamoval studenty se základními pojmy a problematikou marxistické (komunistické, socialistické) pedagogiky, poskytoval přehled soustavy výchovných institucí a dal nahlédnout do metod vědeckého výzkumu v oblasti pedagogických věd.

Ve sledovaném období vznikly na celé UP v Olomouci publikace (skripta), ze kterých mohli čerpat informace týkající se obecné pedagogiky také studenti PdF UP.

Nejdříve zde zmíníme skripta, jejichž autorem byl Pecha, L. (1979). *Obecné základy pedagogiky a kapitoly z dějin pedagogiky.* Olomouc: Filozofická fakulty UP. 93 s. Jednalo se o text, v němž bylo 49 stran věnováno obecným základům pedagogiky. Obsah skript tvořily kapitoly týkající se *filozofie výchovy (výchova a společnost, výchova jako cílevědomá činnost, dimenze výchovy), pedagogiky jako vědy (vědní charakter pedagogiky, vztah pedagogiky k pomocným vědám, vnitřní členění pedagogiky), metodologie pedagogického výzkumu a teoretické práce, osobností v pedagogice (vychovávaný a vychovávající)*. Ze 45 autorů uvedených v seznamu literatury bylo 13 sovětských, šest západní provenience (byli využiti k tématu metodologie pedagogického výzkumu), ostatní čeští a slovenští pedagogové. V textu však bylo odkazováno i na jiné autory (starší české generace, sovětské i západní), které nenajdeme v seznamu literatury.

Další studijní text vytvořil Polášek, A. (1980). *Obecná a srovnávací pedagogika.* Olomouc: Přírodovědecká fakulta UP. 125 s. V těchto skriptech se pojednávalo o tématech:

význam pedagogické teorie pro pedagogickou praxi, základní pedagogické pojmy, výchova jako společenský jev, pedagogická teorie, vývoj osobnosti a výchova, výchova a věkové zvláštnosti, cíl a úkoly komunistické výchovy, výchovné instituce, metody vědeckého výzkumu v pedagogice. Autor se inspiroval ve 22 informačních zdrojích, z toho v devíti sovětských a třech západních (opět k tématu metody vědeckého výzkumu), ostatní literatura byla česká a slovenská. Zařazeny byly také stranické dokumenty. Nalezeny byly i názory dalších autorů, kteří nebyli uvedeni v seznamu literatury.

Autor Zelina, L. (1982). *Obecná a srovnávací pedagogika.* Olomouc: Pedagogická fakulta UP. 49 s., zaměřil obsah textu tak, že se jím vymykal z obvyklého pojetí. Cílem bylo *porovnat rozdílné hodnocení pedagogického reformismu v dílech českých, sovětských a dalších světových autorů v letech 1952–1953 a po roce 1960 se snahou odhalit jeho filozofické a psychologické základy*. Ladislav Zelina vycházel ze 34 autorů, z nichž bylo šest sovětských, dva západní provenience, ostatní byli čeští autoři. Kromě uvedených západních autorů se ve skriptech objevilo ještě mnoho dalších převzatých myšlenek kolegů, kteří nebyli zařazeni v seznamu literatury, a pokud byli citováni, tak tzv. z druhé ruky. Opět zde najdeme i odkaz na stranické dokumenty.

O rok později vydal Zelina, L. (1983). *Kapitoly z obecných základů pedagogiky a dějin pedagogiky I.* Olomouc: Pedagogická fakulta UP. 162 s. Skripta byla určená především pro posluchače studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Obecným základům pedagogiky byla ovšem věnována pouze jedna kapitola o rozsahu 37 stran, na kterých se pojednávalo *o výchově, vzdělání a vzdělávání, vyučování a učení.* Obsah vycházel z děl 19 autorů, z nichž bylo sedm sovětských, ostatní čeští a slovenští. V seznamu literatury byly uvedeny taktéž stranické dokumenty.

Sýkora, J. (1987). *Kapitoly z obecné pedagogiky.* Olomouc: Přírodovědecká fakulta UP. 111 s. Jednalo se opět o skripta, tentokrát však pro doplňující studium pro učitele odborných předmětů na středních školách. Autor se v nich zaměřil na *předmět pedagogiky a potřebu kvalifikace pro učitele a vychovatele, základní metody pedagogiky, výchovu, vzdělávání a ostatní formativní procesy, význam školy a učitele v jednotném systému komunistické výchovy v socialistické společnosti, cíl výchovy, dva činitele výchovy (vychovatel a vychovávaný), obsah výchovy a vzdělávání, prostředky výchovně vzdělávacího procesu, na rodinu jako výchovného činitele, zjišťování a hodnocení výsledků výchovně vzdělávacího procesu, vývoj české školy a školské soustavy do roku 1976 a po roce 1976*. Literaturu tvořilo 17 publikací českých pedagogů a dokument Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy.

Posledním textem ve sledovaném období byla skripta Holoušová, D., & Pavlačková, M. (1989). *Úvod do obecné pedagogiky.* Olomouc: Pedagogická fakulta UP. 295 s. (včetně příloh), ve kterých autorky řešily *problematiku vědního oboru pedagogika, funkce výchovy ve společnosti, systém komunistické výchovy a základní prvky tohoto systému, osobnost vychovávajícího, cíl a složky výchovy, podmínky a prostředky komunistické výchovy se zaměřením na rodinu a školu, výchovný proces a jeho výsledky, metodologii pedagogiky*

a základy vědeckého výzkumu. K textu byly připojeny čtyři přílohy *(taxonomie učebních úloh D. Tollingerové, výňatky ze zákona o rodině, Projekt dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy, Zákon o soustavě základních a středních škol)*. Studijní literatura byla rozsáhlá, jednalo se především o současná i starší díla českých a slovenských autorů. Vyskytovaly se i články z odborných časopisů, citovány byly celostátní dokumenty týkající se školství.

Uvedené texty z období let 1979–1989 měly především kompilační charakter. Autoři se do nich snažili podle svého zaměření zahrnout v dané době aktuální poznatky obsažené především v české a slovenské literatuře. Postupně přibývali do seznamu autorů (J. Skalková, V. Jůva, J. Velikanič, F. Horák, M. Chráska, S. Kučerová, V. Kováříček, L. Mojžíšek, Z. Helus) i starší čeští pedagogové (O. Chlup, V. Příhoda, M. Cipro, P. Kozel, M. Kořínek, B. Kujal, V. Grulich, J. Brambora, F. Singule), avšak i státní a stranické dokumenty vztahující se ke školství. Ze zahraniční literatury byla z počátku nejvíce využívána díla sovětských autorů (A. S. Makarenko, I. S. Narskij, N. I. Boldyrev, V. E. Gmurman, F. F. Korolev, L. N. Gončarov, P. N. Fedosejev, V. I. Lenin), odkazováno bylo pochopitelně také na texty K. Marxe, B. Engelse, v malé míře byly zmiňovány práce západní provenience (W. Klafki, R. G. Jones jr., E. F. Lindquist). Pokud byly názory západních autorů ve skriptech prezentovány, často nebyly uváděny v seznamech literatury nebo jen jako tzv. citace z druhé ruky. Obsah studijních textů se postupně rozšiřoval, tak, aby pokryl většinu problematiky zahrnuté v tehdejší koncepci obecné pedagogiky včetně metodologie pedagogického výzkumu. Mnohé myšlenky a názory z uvedených publikací po odstranění marxistického (komunistického, socialistického) přívlastku byly využity i v textech po roce 1989.

Období od roku 1990–1992

V novém učebním plánu učitelství na Pedagogické fakultě UP v Olomouci došlo k omezení počtu hodin přidělených pedagogice a tím také k vynechání některých tradičně zavedených disciplín (např. dějiny pedagogiky, teorie výchovy). Z tohoto faktu vyšel nově zpracovaný obsah předmětu filozofie výchovy a vzdělávání, dříve nazývaný základy pedagogiky nebo také obecná pedagogika, který musel v sobě alespoň částečně zahrnout i dříve vyučované disciplíny. Předmět byl koncipován jako historicko-filozoficko-pedagogický náhled na základní otázky vědního oboru pedagogika. Filozofie výchovy a vzdělávání v novém pojetí byla ověřena ve výuce v zimním a letním semestru 1991/92. Vyučující se zaměřili na sdělování nových přístupů k pedagogickým problémům. Jednalo se o problematiku dosud nezpracovanou v knižní a časopisecké literatuře. Část obsahu předmětu byla zadávána k samostudiu. Vyučující i studenti se museli vyrovnat s nedostatkem pedagogické literatury. Při zpracování obsahu předmětu a jeho zavádění do výuky vešli vyučující do kontaktu s odborníky na univerzitách

v Mnichově, Bochumi, Würzburku, Bamberku, Pasově, Salzburku a Curychu, kteří kromě několika připomínek a doporučení shledali zařazení všech témat do obsahu disciplíny za opodstatněné. Zkušenosti získané ze zahraničních konzultací i z následně uskutečňované výuky byly využity při práci se studenty (koncipování přednášek a seminářů) a při tvorbě nových učebních textů. Autoři navazovali na podněty uváděné v zahraniční literatuře a realizovali připomínky, např. prof. Klause Schallera z Univerzity v Bochumi a prof. Ivo Nezla z Curychu, kteří v této době na Pedagogické fakultě UP uskutečňovali pracovní semináře.

Obsahem předmětu filozofie výchovy a vzdělávání byla tato témata: *Člověk a vědomí. Vědní obor pedagogika. Výchova jako předmět pedagogické vědy. Základní pedagogické pojmy. Faktory rozvoje lidského individua – dědičnost, prostředí, výchova. Cíl výchovy a jeho třídění. Konkretizace výchovných cílů. Vliv filozofických směrů na vývoj výchovné teorie a praxe. Pedagogové a filozofové v dějinách výchovy. Výchovný proces, jeho podstata a etapy. Výchovné zásady. Metody výchovy. Kritéria pro posuzování účinnosti výchovného procesu. Osobnost a úloha učitele v historickém vývoji. Významní pedagogové minulosti a jejich odkaz dnešku. Pojetí osobnosti vychovávaného. Škola jako významný prostředek výchovy a její vývoj. Utváření a vývoj systému školství na území našeho státu od počátku po současnost. Výchovně vzdělávací soustava jako složitý dynamický systém. Rodina, její význam a funkce. Metodologie pedagogiky. Základy vědeckého pedagogického systému.*

Většina výše uvedených témat byla prezentována ve výuce s ohledem na objasnění základní terminologie a jejich historický vývoj, přičemž se zvažovaly a komparovaly i názory různých filozofických směrů.

Na Pedagogické fakultě UP v Olomouci se obecně pedagogická témata však vyučovala i v rámci pedagogického doplňujícího studia. Vznikaly zde také studijní texty, které se týkaly obecné pedagogiky a měly sloužit k výuce učitelů a mistrů tzv. „odborné výchovy", kteří si jako maturanti na středních odborných školách doplňovali pedagogickou způsobilost. Zvláštní skupinu tvořili absolventi vysokých škol různého zaměření, jež rovněž potřebovali získat kvalifikaci z pedagogiky.

V roce 1991 vydaly Holoušová, D. & Tomanová, D. (1991). *Vybrané pedagogické otázky pro učitele a mistry v zařízeních pro ŠMVZP.* Olomouc: UP. 100 s. V obsahu byly řešeny otázky obecně pedagogické a obecně didaktické. Obecně pedagogická část byla tvořena čtyřmi kapitolami týkajícími se *vědního oboru pedagogika, cíle výchovy, složek výchovy, metodologie pedagogiky a základů vědeckého pedagogického výzkumu.* Struktura textu byla tradiční. Kapitoly byly rozděleny na podkapitoly. Souvislý text měl popisný, konstatující charakter. Informace měly často podobu výčtů. Literatura vycházela od autorů českých (V. Jůva, L. Pecha, L. Zelina, A. Tuček, J. Vaněk, J. Skalka, A. Polášek, Ch. Vorlíček, ale také již O. Kádner!) a slovenských (např. O. Baláž, J. Kačáni, J. Velikanič) nebo se jednalo o překlady autorů polských (např. B. Suchodolski) či sovětských (např. T. A. Iljinová).

Období od roku 1993 po současnost

Filosofií výchovy a vzdělávání byl v roce 1993 ovlivněný studijní text Holoušová, D., et al. (1993). *Základy pedagogiky I*. Olomouc: UP. 89 s. Byl určený pro studenty učitelství a doplňujícího pedagogického studia, kterým měl pomoci v základní orientaci v jednotlivých pedagogických disciplínách: obecné pedagogice, dějinách pedagogiky, srovnávací pedagogice, metodologii, teorii výchovy apod. Obsahově byl text rozdělený do deseti kapitol, ve kterých se řešila témata *vědní obor pedagogika, faktory rozvoje lidského jedince včetně vnitřních a vnějších podmínek výchovy, výchova jako předmět pedagogické vědy a vztah výchovy a sebevýchovy, výchova v širším a užším smyslu spolu s pojmy vzdělání a vzdělávání, učení, vyučování, enkulturace, socializace a personalizace*. Dále následovaly kapitoly cíle a obsah výchovy, složky výchovy, vztah mezi cílem a obsahem výchovy v historickém vývoji a pokračovaly částí věnované výchovnému procesu a jeho etapám, což souviselo i se zařazenými výchovnými zásadami. Poslední dvě části textu byly věnované *osobnosti učitele a osobnosti vychovávaného jedince*. Text byl souvislý, popisný, tučným písmem se zdůrazňovaly pojmy, důležitá fakta či jména. V závěru každé kapitoly byly uváděny poznámky, které obsahovaly přesné citace včetně stran, a seznam použité literatury, jež vycházela především z provenience české (A. M. Dostál, O. Kádner, F. Drtina, B. Blížkovský, J. A. Komenský, V. Pařízek, J. Vaněk, Ch. Vorlíček, M. Pol, K. Rýdl atd.), slovenské (G. Pavlovič, V. Kačáni, J. Daniš, L. Ďurič, J. Štefanovič, J. Velikanič), německé (O. P. Spandl, G. Kerschensteiner, A. Diesterweg), ruské (K. D. Ušinskij, A. S. Makarenko) a další.

V roce 1995 byla tato skripta vydána beze změny podruhé jako Holoušová, D. a kol. (1995). *Základy pedagogiky I*. Olomouc: VUP. 89 s.

V roce 1997 byl publikován studijní materiál Grecmanová, H., Holoušová, D., & Urbanovská, E. (1997). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. 231 s. Obsah tvořily kapitoly *vědní obor pedagogika, faktory rozvoje lidského jedince, výchova jako předmět pedagogické vědy včetně sebevýchovy, základní pedagogické pojmy a jejich vztahy*. Reflektovány byly rovněž cíle a obsah výchovy, složky výchovy, výchovný proces a jeho etapy, efektivita výchovného procesu a výchovné zásady. V závěru byly probírány *osobnost učitele a osobnost vychovávaného jedince a metodologie pedagogiky jako základy vědeckého pedagogického výzkumu*.

Na to v roce 1998 navázalo vydání Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E., & Bůžek, A. (1998). *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex. 192 s. Zde byly představeny kapitoly *rodina a rodinná výchova, škola a její školní klima*. Část skript byla věnována *i historickému okénku,* kam autoři zařadili *stručný vývoj české základní a střední školy, vývoj vzdělávání učitelů základních a středních škol a také snahy o reformu školy v 1. polovině 20. století*. Byla zde rovněž objasněna *problematika alternativních škol a institucí pro volnočasové aktivity*.

Pro obě skripta bylo typické, že se zaměřovala na přiblížení pedagogické terminologie a že se do jejich obsahu integrovaly základní poznatky dalších pedagogických

disciplín, přičemž se zohledňovalo historické i filozofické hledisko. Autoři se snažili o dokumentování problematiky na výsledcích různých výzkumů. Obě skripta měla podobnou didaktickou úpravu. Šlo o interaktivní materiál s aktivizačními a motivačními prvky. Na začátku kapitoly se studenti seznámili s cíli kapitoly a klíčovými slovy. Hlavní myšlenky textu a klíčové pojmy zvýrazňovalo tučné písmo. Materiál prokládaly úkoly, které usnadňovaly pochopení a zapamatování textu. Vytvářely také často pojítko mezi teorií a praxí. Úkoly aktivizovaly ke vzájemné diskusi se studenty, s vyučujícím či k dalšímu studiu doporučené literatury. V některých případech bylo možné správné řešení zkontrolovat v klíči, který byl uveden v závěru příslušné kapitoly. Na konci každé kapitoly byl zařazen seznam použité literatury a shrnující úkoly a otázky k diskusi, které většinou odpovídaly stanoveným cílům na začátku kapitoly. Autoři používali literaturu z dostupných zdrojů české i zahraniční oblasti (V. Jůva, O. Kádner, B. Kraus, J. Skalková, J. Velikanič, Ch. Vorlíček, G. Pike, D. Selby, V. Kačáni, O. P. Spandl, J. Štefanovič, B. Blížkovský, S. Essen, J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, F. Singule, S. Kučerová, V. Krejčí, J. Holt, Ch. Kyriacou, J. S. Cangelosi, O. Obst, S. Kovaliková, M. Chráska atd.).

Způsob didaktizace studijních textů, který autorky začaly preferovat od vydání těchto skript, považujeme v obecné pedagogice za zvláště významný, protože obecně pedagogické teoretizovaní působilo na studenty mnohdy hodně odtažitě. Studenti pozitivně hodnotili možnost zapojit se do přemýšlení o pedagogických jevech.

Publikace autorky Holoušová, D., et al. (2001). *Soubor učebních textů pro posluchače DPS MOV.* Olomouc: UP, obsahovala kromě speciální pedagogiky, didaktiky odborné výchovy a odborných předmětů, psychologie, biologie člověka atd. i 55 stran věnovaných obecné pedagogice. Její součástí byly čtyři kapitoly zaměřené na *výchovu jako předmět pedagogické vědy, analýzu některých komponent výchovného procesu, cíl a obsah výchovy a výchovné prostředky*. Text měl opět interaktivní podobu podobně jako byly v předchozích případech na začátku každé kapitoly formulovány výukové cíle, kterými bylo možno identifikovat získané výstupní vědomosti a dovednosti a motivovat studenty. Informační část kapitol byla proložena otázkami a úkoly k zamyšlení, které měly studenty podněcovat ke spojování teoretických poznatků s jejich vlastní zkušeností z praxe. Forma zpracování kapitol však nesla ještě další aktivizační a motivační prvky, a to: průvodce studiem pro usnadnění studia sledované problematiky, příklady k uvědomění si souvislostí s realitou, pojmy k zapamatování, kontrolní otázky a úkoly sledující naplnění výukových cílů a zvládnutí dané kapitoly. V seznamu literatury byli uvedeni autoři jak čeští (B. Blížkovský, S. Kučerová, V. Krejčí, R. Palouš, J. Pelikán, Ch. Vorlíček, H. Sychrová, F. Tomášek, O. Chlup, J. Kubálek, J. Uher, K. Angelis, O. Kádner, F. Drtina, T. G. Masaryk atd.), tak zahraniční (S. Hessen, J. Dewey, G. Pike, D. Selby, J. S. Cangelosi, Ch. Kyriacou, R. Bessoth, F. Oswald atd.).

Další studijní text Grecmanová, H. & Holoušová, D. (2002). *Pedagogika pro učitele.* Olomouc: UP. 103 s., byl především určený ke studiu již vysokoškolsky vzdělaným studentům, kteří si doplňovali pedagogickou kvalifikaci. Celý byl pojatý obecně pedagogicky, to znamená, že měl seznamovat s některými základy a výstupy hlavních

pedagogických disciplín. Byl rozvržen do osmi kapitol, ve kterých byl řešen *vědní obor pedagogika s ohledem na historický vývoj, vztah pedagogiky k ostatním vědám, předmět, základní znaky, funkce a prameny pedagogiky, vztah pedagogické teorie a praxe, systém pedagogických disciplín*. Dále navazovala *problematika výchovy jako předmětu pedagogické vědy se zaměřením na její definici, atributy, vztah mezi výchovou a sebevýchovou, vlivy prostředí a dědičnosti, význam výchovy*. V kapitole *Cíle a obsah výchovy* bylo pojednáváno *o jejich funkcích, třídění a klasifikaci, struktuře, názorech na současné cíle výchovy a jejich konkretizaci. Složky výchovy se týkaly klasického přehledu a charakterizování rozumové, mravní, pracovní, estetické a tělesné výchovy*.

V textu byly uplatněny *i dva pohledy na výchovný proces: analytický se vztahoval k etapám výchovy, syntetický směřoval k představení výchovných zásad*. Kapitola *o výchovném procesu byla zakončena zamyšlením se nad jeho pedagogickou a ekonomickou efektivitou. Výchovné prostředky byly představeny jako jedna ze základních pedagogických kategorií, přičemž pozornost byla věnována především institucím a jejich aktuálním úkolům dnes: rodině, škole a školnímu klimatu, organizacím pro volný čas*. Významnou kapitolu ve studijním textu tvořila *problematika osobnosti učitele (požadavky, formování, kvalifikace, požadavky na osobní vlastnosti, typologie, učitelský kolektiv, význam učitele)*. Na závěr publikace byla zařazena kapitola věnovaná *metodologii pedagogiky s vysvětlením základních pojmů, představením vědeckého výzkumu v pedagogice, metod vědecké práce* atd.

Studijní text byl zpracován s ohledem na poznatky konstruktivistické pedagogiky a respektování modelu evokace-uvědomění si významu-reflexe (E-U-R). To znamená, že student se měl nejdříve nad studovanou problematikou zamyslet sám, přemýšlet, co o tématu již ví, kde se s ním setkal, jaké si spojuje s tématem asociace, vybavit si dosavadní kognitivní mapu. Potom následovala informační část, kde byla nauková složka předána studentům v krátkých a srozumitelných pasážích (krátké věty a souvětí) z důvodu lepšího udržení pozornosti a možnosti třídit poznatky a systematizovat je k původním do kognitivní mapy. Postup uzavírala reflexe se zjištěním, co se student naučil, kam se posunulo jeho dosavadní poznání, které informace se mu potvrdily a které vyloučily. Je patrné, že i v tomto studijním textu byla akceptována již výše zmíněná interaktivita s uplatněním motivačních principů (cíle kapitoly s vyjádřením, čeho budou studenti po zvládnutí kapitoly schopni, průvodce studiem, pasáže k zamyšlení, úkoly, shrnutí, kontrolní úkoly, pojmy k zapamatování, použitá literatura).

Autorky respektovaly dostupnou literaturu českou i zahraniční z oblasti dějin pedagogiky, didaktiky pedagogiky, sociální pedagogiky, metodologie pedagogiky od různých autorů (B. Blížkovský, H. Grecmanová, D. Holoušová, V. Jůva, J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, Ch. Vorlíček, F. Tomášek, V. Pařízek, O. Kádner, G. Pike, D. Selby, S. Hessen, J. Dewey, O. Chlup, J. Kubálek, J. Uher, R. Palouš, J. Skalková, M. Chráska, P. Gavora, R. M. Travers atd.).

Publikace Grecmanová, H., & Holoušová, D. (2006). *Pedagogika*. Olomouc: UP. 74 s., měla sloužit studentům pedagogického studia učitelů praktického vyučování

a odborného výcviku, učitelům uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy, střední odborné školy a konzervatoře i pedagogického studia vychovatelů. Text obsahoval pět kapitol. První kapitola se zabývala *vědním oborem pedagogika* v rozsahu uvedeném výše. Druhá kapitola byla nazvaná *Formativní procesy lidského jedince* a začínala otázkou*, co je to výchova. Výchovný proces se zaměřoval na činitele (vychovatele a vychovávaného), etapy (počáteční diagnostikování, projektování, regulace učení vychovávaných – E-U-R, výsledné diagnostikování) a efektivitu výchovného procesu.* Ve třetí kapitole byly popsány výchovné zásady. Analýze cílů a obsahu výchovy (funkce, třídění a klasifikace, struktura atd.) byla věnována čtvrtá kapitola, na *složky výchovy (tradiční členění)* se zaměřila kapitola pátá. Cílem publikace bylo informovat studenty o základních pedagogických problémech, avšak vést je i k přemýšlení o nich a podněcovat je k pokusům o jejich možné řešení. Text byl napsán interaktivně s ohledem na konstruktivistické postupy učení. Literatura byla obdobná jako v předchozím případě, česká a zahraniční z různých oblastí pedagogiky, filozofie a etiky (T. G. Masaryk, W. Brezinka, S. Kučerová, P. Khun, H. J. Störig).

V roce 2008 vyšlo dílo Kantorová, J., et al. (2008). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. 246 s. Autoři se zabývali tématy *vědní obor pedagogika, faktory rozvoje lidského jedince, výchova jako předmět pedagogické vědy včetně pojmu sebevýchova a dalšími základními pedagogickými pojmy a jejich vzájemnými vztahy.* Dále následovala *problematika cíle a obsahu výchovy, výchovného procesu a jeho etap, efektivity výchovného procesu a výchovných zásad.* Autoři rovněž představili *osobnost učitele, vývoj profesní dráhy učitele, profesní etiku učitele a osobnost vychovávaného jedince.*

Pokračováním prvního dílu byl v roce 2010 text Kantorová, J., et al. (2010). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex. 182 s. Autorky zde popsaly *výchovné prostředky, rodinu a rodinnou výchovu, školu a její klima*. V dalších kapitolách charakterizovaly *stručný vývoj české základní a střední školy, vývoj vzdělávání učitelů základních a středních škol a úsilí o reformu školy v 1. polovině 20. století*. Také se zabývaly *otázkou alternativních škol* a *výchovou ve volném čase.*

Formální stránka obou studijních textů je obdobná jako u předešlých skript Obecná pedagogika I. (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1997) a Obecná pedagogika II. (Grecmanová, Hooloušová, Urbanovská, Bůžek, 1998), ve kterých bylo dbáno na interaktivitu za použití aktivizačních a motivačních prvků (cíle kapitoly, klíčová slova, úkoly v textu, seznam literatury, závěrečné úkoly a otázky k diskusi a klíč). Obsah se však od předchozích verzí skript částečně liší, jak je ostatně při výčtu jednotlivých kapitol patrné. V prvním díle již nejsou popisovány složky výchovy a metodologie pedagogiky, ale jsou rozebrány *vývoj profesní dráhy učitelů* a *profesní etika učitelů*. Druhá část je pouze rozšířena o kapitolu *výchovné prostředky*. Obsah všech kapitol byl modifikován, aktualizován a upravován v souladu s požadavky na výstupní vědomosti studentů.

Oba studijní materiály mohou sloužit i dnes pro studenty učitelství pro 1. a 2. stupeň základních škol, ale i učitelství pedagogiky pro střední a vyšší odborné školy, peda-

gogiky – veřejné správy, pedagogiky – sociální práce, vychovatelství, pedagogického asistentství, učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, speciální pedagogiky – komunikačních technik, speciálně pedagogické andragogiky, speciální pedagogiky pro výchovné pracovníky, USZP, USZŠ a dalších studijních oborů včetně studentů Přírodovědecké fakulty UP v Olomouci.

Domníváme se, že se koncepčně přibližují představě o obecné pedagogice jako integrující, systematizující a reflektující disciplíně, která umožňuje získat přehled o základní pedagogické terminologii s ohledem na strukturování současné reality. Do budoucna však musíme ještě více střežit výběr témat a podrobnost jejich zpracování, aby nedocházelo ke zbytečnému bobtnání obsahu řešením problematiky, která je v centru pozornosti dalších pedagogických disciplín.

Disciplína obecná pedagogika v učebních plánech PdF UP v Olomouci od akademického roku 1989/1990

V kontextu k hlavnímu tématu příspěvku jsme vyhledávaly v dostupných učebních plánech disciplínu nazvanou obecná pedagogika (resp. obecná pedagogika 1, obecná pedagogika 2, obecná a srovnávací pedagogika) a vytvořily jsme přehled o její výuce na PdF UP v Olomouci od akademického roku 1989/1990 do současnosti (tabulka č. 1 v příloze č. 1). Uvádíme zde název disciplíny, studijní obor a typ studia, ve kterém byl předmět zařazen vždy v příslušeném akademickém roce. Popisujeme také zařazení do zimního či letního semestru, rozsah a zakončení předmětu (použité zkratky vysvětlujeme za tabulkou č. 1). Dodáváme, že obsahově obdobné byly také disciplíny Základy pedagogiky, Pedagogika, Úvod do pedagogiky 1 a Úvod do pedagogiky 2. Byly vyučovány u studijních oborů garantovaných Katedrou pedgogiky s celoškolskou působností (předchozí název Ústavu pedagogiky a sociálních studií), Katedrou speciální pedagogiky (předchozí název Ústavu speciálněpedagogických studií) a Katedrou antropologie a zdravovědy v prezenční i kombinované formě studia. S ohledem na hlavní téma příspěvku a rozsah textu však tyto disciplíny neuvádíme podrobněji v přehledové tabulce.

Z uvedeného přehledu vyplývá, že disciplína obecná pedagogika byla a je zařazena do prezenčního i kombinovaného studia (dříve dálkového studia či studia při zaměstnání). Nejčastěji je součástí učebních plánů studijních oborů garantovaných Ústavem pedagogiky a sociálních studií PdF UP, např. pedagogiky – sociální práce, pedagogiky – veřejné správy, vychovatelství, pedagogického asistentství. Rovněž je však důležitou složkou pedagogické způsobilosti a společného základu u všech studijních oborů učitelství pro 2. stupeň základních škol, učitelství pro střední školy a základní umělecké školy a pro studenty studijních oborů speciální pedagogiky (např. dříve logopedie, speciální pedagogika – ortokomunikace, speciálněpedagogická andragogika, nyní speciální pedagogika – komunikační techniky, speciální pedagogika pro výchovné pracovníky).

V letech 1994–1998 byla tato disciplína obsahem korespondenční formy doplňujícího pedagogického studia. Studenti učitelství pro mateřské školy a 1. stupeň základní školy měli předmět Základy pedagogiky a filozofie výchovy, který byl obsahově velmi blízký obecné pedagogice. Tento předmět je již asi šest let vyučován se stejným obsahem pod názvem primární pedagogika. Předmět garantuje Katedra primární a preprimární pedagogiky PdF UP. Studenti učitelských studijních oborů na Katedře antropologie a zdravovědy mají také zařazen předmět obecná a srovnávací pedagogika.

V uvedených příkladech je předmět vyučován v 1. ročníku zimního semestru (v případě dvousemestrového rozložení předmětu, tak i v letním semestru), což platilo i v minulosti. Obecná pedagogika má vždy minimálně dvouhodinovou dotaci v zimním semestru, přičemž se jedná zejména o přednášky, od seminářů a cvičení se s ohledem na požadavky akreditační komise upouští. Ukončen je téměř vždy zkouškou (s výjimkou oborů speciální pedagogiky, kde je zápočet a kolokvium).

Na obecnou pedagogiku navazují v učebních plánech další disciplíny (např. teorie výchovy, obecná didaktika), které mohou její myšlenky dále rozvíjet, prohlubovat nebo aplikovat do cvičných příkladů či do praxe.

Závěr

Obecná pedagogika na Pedagogické fakultě UP v Olomouci má postavení jedné z hlavních pedagogických disciplín. Její zařazení do prvního ročníku studia je logické, protože se studentům učitelských a neučitelských oborů představuje pedagogická terminologie. Kromě toho dochází i k systematizaci a reflektování výstupů ostatních pedagogických disciplín, což může studenty motivovat k dalšímu studiu pedagogiky. Úkolem obecné pedagogiky na naší fakultě je rovněž zasazování pedagogické reality do historického a filozofického kontextu.

K takovému pojetí obecné pedagogiky se autorky odhodlaly již v 90. letech minulého století v případě výuky filozofie výchovy a vzdělávání. Dokladují to i uvedené texty, např. Základy pedagogiky I. S výukou takto koncipované obecné pedagogiky v prvním ročníku byl ale občas problém. Zjistily jsme, že někteří studenti ještě nemají dostatek poznatků a zkušeností, aby byli vždy schopni chápat pedagogickou teorii, systematizovat a reflektovat pedagogická zjištění, filozofovat. Proto se nemůžeme divit, že k tématům obecné pedagogiky někdy přistupovali jako k hotovým faktům, které se učili zpaměti, bez porozumění a pochopení smyslu, rychle je zapomínali, nedokázali je aplikovat. Taková obecná pedagogika je příliš nebavila. K nezáživnosti disciplíny obecná pedagogika potom ještě přispívalo množství předkládaných více či méně srozumitelných definic (mnohdy nereflektujících realitu), výčtů a třídění s povinností studentů pamětně je zvládnout.

Z těchto důvodů se domníváme, že vysokoškolští pedagogové zabývající se výukou obecné pedagogiky a pedagogiky vůbec mají před sebou důležitý úkol, zvážit tematické zaměření a způsob výuky obecné pedagogiky v souvislosti s jejím zařazením v učebních plánech.

Jsme přesvědčeny o tom, že obsah výuky obecné pedagogiky by měl respektovat její postavení v systému pedagogických věd, měl by se citlivě odvíjet od koncepce konkrétního studijního oboru, zohledňovat návaznost dalších vyučovaných pedagogických disciplín (pozor na opakování témat), vyspělost studentů (ročník). Vyučující by měli usilovat o to, aby v této disciplíně naučili studenty přemýšlet o základních otázkách pedagogické teorie (pojmy, definice) jako deskripce praxe, kterou všichni prožili. Obecná pedagogika by měla být disciplínou "živou", plnou otázek a příkladů, společného hledání odpovědí, kdy a kde se studenti tvořivě spolupodílejí na tvorbě teorie. Tímto způsobem se autorky snaží ve výuce komunikovat se studenty již několik roků.

Literatura

Grecmanová, H., & Holoušová, D. (2006). *Pedagogika.* Olomouc: UP.

Grecmanová, H., & Holoušová, D. (2002). *Pedagogika pro učitele.* Olomouc: UP.

Grecmanová, H., Holoušová, D., & Urbanovská, E. (1997). *Obecná pedagogika I.* Olomouc: Hanex.

Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E., & Bůžek, A. (1998). *Obecná pedagogika II.* Olomouc: Hanex.

Holoušová, D., et al. (2001). *Soubor učebních textů pro posluchače DPS MOV.* Olomouc: UP.

Holoušová, D., et al. (1993). *Základy pedagogiky I.* Olomouc: PdF UP.

Holoušová, D., et al. (1995). *Základy pedagogiky I.* Olomouc: VUP.

Holoušová, D., & Pavlačková, M. (1989). Úvod do obecné pedagogiky. Olomouc: Pedagogická fakulta UP.

Holoušová, D., & Tomanová, D. (1991). *Vybrané pedagogické otázky pro učitele a mistry v zařízeních pro ŠMVZP.* Olomouc: UP.

Kantorová, J., et al. (2008). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* Olomouc: Hanex.

Kantorová, J., et al. (2010). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II.* Olomouc: Hanex.

Jůva, V. sen., & Jůva, V. jun. (1994). Úvod do pedagogiky. Brno: Paido.

Pařízek, V. (1996). *Základy obecné pedagogiky.* Praha: UK.

Pecha, L. (1979). *Obecné základy pedagogiky a kapitoly z dějin pedagogiky.* Olomouc: Filozofická fakulty UP.

Polášek, A. (1980). *Obecná a srovnávací pedagogika.* Olomouc: Přírodovědecká fakulta UP.

Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.

Průcha, J. (2006). *Přehled pedagogiky.* Praha: Portál.

Sýkora, J. (1987). *Kapitoly z obecné pedagogiky.* Olomouc: Přírodovědecká fakulta UP.

Zelina, L. (1982). *Obecná a srovnávací pedagogika.* Olomouc: Pedagogická fakulta UP.

Zelina, L. (1983). *Kapitoly z obecných základů pedagogiky a dějin pedagogiky I.* Olomouc: Pedagogická fakulta UP.

Příloha č. 1

Tab. 1
Předmět obecná pedagogika v učebních plánech PdF UP v Olomouci

Název předmětu	Studijní obor	Typ studia	Semestr	Rozsah	Zakončení
1989/1990					
Obecná pedagogika	Pedagogika	SPZ	Z L	8k + 8c 4k + 4c	Zp Zk
1990/1991					
Obecná pedagogika	Pedagogika	DeS	Z	2p + 2s	Zk
Obecná pedagogika	Učitelství odborných předmětů pro SZŠ	DeS	Z	1p + 1s	Zk
Obecná pedagogika	Pedagogika	SPZ	Z L	8k + 8c 4k + 4c	Zp Zk
1994/1995					
Obecná pedagogika	Doplňující pedagogické studium k získání učitelské způsobilosti (korespondenční forma)	DáS			Zk
1995/1996					
Obecná pedagogika	Doplňující pedagogické studium k získání učitelské způsobilosti pro absolventy VŠ /Ing./ (korespondenční forma)	DáS			Zk
1997/1998					
Obecná pedagogika	Pedagogika – správní činnost	DáS			Zk
Obecná pedagogika	Doplňující pedagogické studium k získání učitelské způsobilosti pro absolventy VŠ /Ing./ (korespondenční forma)	DáS			
1999/2000					
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální péče	PS	Z	2p + 2s	Zk
2000/2001					
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální péče	PS	Z	2p + 2s	Zk
Obecná pedagogika	Pedagogika – správní činnost	KS	Z	16k	-
Obecná pedagogika	Pedagogika – správní činnost	KS	L	4k	Zk
Obecná pedagogika 1	Pedagogika – sociální péče	KS	Z	16k	-
Obecná pedagogika 2	Pedagogika – sociální péče	KS	L	4k	Zk
Obecná pedagogika	Celoživotní vzdělávání Doplňující pedagogické studium pro absolventy VŠ	KS	Z	3k	Zk

Název předmětu	Studijní obor	Typ studia	Semestr	Rozsah	Zakončení
2001/2002					
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální práce	PS	Z	2p + 2s	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství pro 2. st. ZŠ – ped. způs. a spol. základ	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství pro SŠ – ped. způs. a spol. základ	PS	Z	2p	Zk
Obecná pedagogika 1	Pedagogika – sociální práce	KS	Z	12k	-
Obecná pedagogika 2	Pedagogika – sociální práce	KS	L	4k	Zk
Obecná pedagogika 1	Pedagogika – správní činnost	KS	Z	12k	-
Obecná pedagogika 2	Pedagogika – správní činnost	KS	L	2k + 2c	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství pro 2. st. ZŠ – ped. způs. a spol. základ	KS	Z	8k	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství pro SŠ – ped. způs. a spol. základ	KS	Z	8k	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství odbor. předmětů pro SZŠ – navazující	KS	Z	10k	Zk
2002/2003					
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální práce	PS	Z	2p + 2s	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná pedagogika 1	Pedagogika – sociální práce	KS	Z	12k	-
Obecná pedagogika 2	Pedagogika – sociální práce	KS	L	4k	Zk
Obecná pedagogika 1	Pedagogika – správní činnost	KS	Z	12k	-
Obecná pedagogika 2	Pedagogika – správní činnost	KS	L	2k + 2c	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství pro SŠ – Předměty ped. způs. a spol. základ	KS	Z	8k	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství odbor. předmětů pro SZŠ	KS	Z	10k	Zk
2003/2004					
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální práce	PS	Z	2p + 2s	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství VV pro SŠ a ZUŠ	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk

Název předmětu	Studijní obor	Typ studia	Semestr	Rozsah	Zakončení
2004/2005					
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální práce	PS	Z	2p + 2s	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství VV pro SŠ a ZUŠ	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
2005/2006					
Obecná pedagogika	Speciální pedagogika – komunikační techniky	PS	Z	1p + 2s	Zp, K
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální práce	PS	Z	2p + 2s	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství VV pro SŠ a ZUŠ	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná pedagogika 1	Pedagogika – sociální práce	KS	Z	12k	-
Obecná pedagogika 2	Pedagogika – sociální práce	KS	L	4k	Zk
Obecná pedagogika 1	Pedagogika – správní činnost	KS	Z	12k	-
Obecná pedagogika 2	Pedagogika – správní činnost	KS	L	2k + 2c	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství pro SŠ – Předměty ped. způs. a spol. základ	KS	Z	8k	Zk
2006/2007					
Obecná pedagogika	Speciální pedagogika – komunikační techniky	PS	Z	1p + 2s	Zp, K
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální práce	PS	Z	1p + 1c	Zp, K
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství VV pro SŠ a ZUŠ	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná pedagogika 1	Pedagogika – sociální práce	KS	Z	12k	-
Obecná pedagogika 2	Pedagogika – sociální práce	KS	L	4k	Zk
Obecná pedagogika 1	Pedagogika – správní činnost	KS	Z	12k	-

Název předmětu	Studijní obor	Typ studia	Semestr	Rozsah	Zakončení
Obecná pedagogika 2	Pedagogika – správní činnost	KS	L	2k + 2c	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství pro SŠ – Předměty ped. způs. a spol. základ	KS	Z	8k	Zk
2007/2008					
Obecná pedagogika	Speciální pedagogika – komunikační techniky	PS	Z	1p + 1s	Zp, K
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální práce	PS	Z	1p + 1c	Zp, K
Obecná pedagogika	Pedagogika – veřejná správa	PS	Z	2p + 1s	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Vychovatelství	PS	Z	2p + 1s	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Pedagogické asistenství	PS	Z	2p + 1s	Zp, Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství VV pro SŠ a ZUŠ	PS	Z	2p	Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální práce	KS	Z	8k	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Pedagogika – veřejná správa	KS	Z	8k	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Vychovatelství	KS	Z	8k	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku	KS	Z	6k	Zp, Zk
Obecná pedagogika 1	Pedagogika – sociální práce	KS	Z	12k	Zp
Obecná pedagogika 2	Pedagogika – sociální práce	KS	L	4k	Zp, Zk
Obecná pedagogika 1	Pedagogika – správní činnost	KS	Z	12k	Zp
Obecná pedagogika 2	Pedagogika – správní činnost	KS	L	2k + 2c	Zp, Zk
Obecná a srovnávací pedagogika	Učitelství pro SŠ – Předměty ped. způs. a spol. základ	KS	Z	8k	Zk
2008/2009					
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální práce	PS	Z	2p + 1s	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Pedagogika – veřejná správa	PS	Z	2p + 1s	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Vychovatelství	PS	Z	2p + 1s	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Speciální pedagogika – komunikační techniky	PS	Z	1p + 1s	Zp, K
Obecná pedagogika	Pedagogické asistenství	PS	Z	2p + 1s	Zp, Zk
2009/2010					
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální práce	PS	Z	2p + 1s	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Pedagogika – veřejná správa	PS	Z	2p + 1s	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Vychovatelství	PS	Z	2p + 1s	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Speciální pedagogika – komunikační techniky	PS	Z	1p + 1s	Zp, K

Název předmětu	Studijní obor	Typ studia	Semestr	Rozsah	Zakončení
Obecná pedagogika	Pedagogické asistenství	PS	Z	2p + 1s	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Učitelství VV pro SŠ a 2. stupeň základních škol	PS	Z	2p	Zk
Obecná pedagogika	Předměty pedagogické způsobilosti a společného základu	PS	Z	2p	Zk
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální práce	KS	Z	8k	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Pedagogika – veřejná správa	KS	Z	8k	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Vychovatelství	KS	Z	8k	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Pedagogické asistenství	KS	Z	8k	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku	KS	Z	6k	Zp, Zk
Obecná pedagogika 1	Pedagogika – sociální práce	KS	Z	12k	Zp
Obecná pedagogika 2	Pedagogika – sociální práce	KS	L	4k	Zp, Zk
Obecná pedagogika 1	Pedagogika – správní činnost	KS	Z	12k	Zp
Obecná pedagogika 2	Pedagogika – správní činnost	KS	L	2k + 2c	Zp, Zk
2011/2012 – 2013/2014					
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální práce	KS	Z	8k	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Pedagogika – veřejná správa	KS	Z	8k	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Vychovatelství	KS	Z	8k	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Pedagogické asistenství	KS	Z	8k	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku	KS	Z	6k	Zp, Zk
Obecná pedagogika	Pedagogika – sociální práce	PS	Z	2p	Zk
Obecná pedagogika	Pedagogika – veřejná správa	PS	Z	2p	Zk
Obecná pedagogika	Vychovatelství	PS	Z	2p	Zk
Obecná pedagogika	Speciální pedagogika – komunikační techniky	PS	Z	2p + 1s	Zp, K
Obecná pedagogika	Modul učitelské způsobilosti	PS	Z	2p	Zk

Zkratky:
SPZ = studium při zaměstnání, DeS = denní studium, DáS = dálkové studium, PS = prezenční studium, KS = kombinované studium, Z = zimní semestr, L = letní semestr, k = konzultace, p = přednáška, s = seminář, c = cvičení, Zp = zápočet, Zk = zkouška, K = kolokvium

Kontakt na autorky:
prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
doc. PhDr. Drahomíra Holoušová, CSc.
PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
E-mail: helena.grecmanova@upol.cz
E-mail: jana.kantorova@upol.cz

„Měl bych“

Poznámky k potřebě etického vychovatelství

Jan Hábl

Abstrakt

Studie pojednává o třech základních otázkách, resp. důvodech, proč jako lidé provozujeme etické vychovatelství i proč jej potřebujeme. Jedná se o následující oblasti: 1) povaha člověka jako morální bytosti, 2) povaha samotné morální reality, 3) specifická povaha doby, ve které potřebu morálního vychovatelství rozpoznáváme. Společným jmenovatelem výkladu všech tří oblastí bude argument ve prospěch tradičního etického realizmu, který etickou výchovu nejen předpokládá, ale též umožňuje.

Klíčová slova: etika, morálka, etická výchova, lidství, lidskost, post/modernita.

Abstract

This study deals with three fundamental questions about why we – as human beings – both have and need moral education. The three points are: 1) because human nature is endowed with moral capacity, 2) because there is an objective moral reality, 3) because of specific nature of our postmodern situation, in which we recognize the need for moral education. The sub-goal of this study is to present an argument for traditional moral realism, which not only presupposes any moral education but makes it possible in the first place.

Key words: ethics, morality, ethics education, humanity, humanness, post/modernity.

Úvod: „Proč“ otázky v etickém vychovatelství

Otázky „proč“ nemají ve výchovných vědách příliš místa. Zřejmě se bude jednat o průvodní jev moderního myšlení, které přesměrovalo ohnisko lidského tázání spíše k metodickému „jak“. V kontextu osvíceneckého paradigmatu lidské autonomie se jedná o pochopitelný jev, doba byla zaneprázdněna sama sebou – jak se učinit lepší, osvícenější, civilizovanější, pokročilejší atd. Rozvoj nových technik a technologií usnadňujících komunikaci, cestování, vyrábění, léčení, ale také zabíjení, byl tak překotný, že nebyl čas ptát se „proč“. Nebyl ani důvod ptát se, zda jsou všechny nové vědecké výdobytky třeba, zda je lidstvo chce, musí mít, a zda cena, za kterou je získá, stojí za to. Jaképak tázání po smyslu nebo cíli, když máme nezpochybnitelný „pokrok“, generující funkční účel světící prostředky tolik žádoucího životního zaneprázdnění.

Podobně tomu bylo v moderní pedagogice. Posledních sto let se zoufale snaží „udržet krok s dobou“. A stále se jí to nedaří, přičemž ponechávám stranou diskuzi o tom, zda a s jakou dobou je vhodné držet krok. Reforma stíhá reformu, teoretici i praktici výchovy usilovně pracují na stále efektivnějších metodických strategiích, empirické vědy zásobují pedagogiku technickými vymoženostmi všeho druhu, výzkumy překypují „jak na to“ aplikacemi (a nebývají to špatné aplikace), ovšem kýžený výsledek všestranně harmonicky rozvinuté humanity se stále nedostavuje. Přičemž tázání „proč“ stále není v kurzu. Takový luxus si pedagog nemůže dovolit. Svůj veškerý čas a energii musí investovat do své kvalifikační kondice, tj. musí udržovat své komunikační, metodické, organizační, diagnostické a jiné kompetence ve formě. S příchodem postmoderny se situace příliš nelepší, ba naopak. Pedagog musí nově všechen svůj pedagogický arzenál neustále podrobovat zkouškám hermeneutické pochybnosti a zároveň jej přizpůsobovat takřka nepřizpůsobitelným podmínkám společenské poptávky. A k tomu všemu musí dbát na náležitou prodejnost svých humanitních produktů, neboť bůh *Kvantifikovatelného Růstu* žádá, co mu náleží.

Jsem přesvědčen, že krize moderního paradigmatu, kterou současný svět tak intenzivně zakouší, může posloužit k dobrému. Mysleli jsme si, že víme, „jak na to“, ale ukázalo se, že nevíme. Doufali jsme, že morální vytříbenost bude vzkvétat spolu s rozumovým poznáním a vědou, ale nevzkvétá. Věřili jsme, že čím více člověk bude vědět, tím více bude člověkem, ale ukázalo se, že je to složitější. Rozpad iluzí sice nikdy není příjemný, ale přinese-li jako vedlejší produkt jistou dávku myšlenkové pokory a ochoty ptát se znovu na základní otázky, cože to vlastně děláme a proč, pak není zbytečný. Pedagogické „proč“ vždy předchází a určuje následné „jak“. Byla by proto chyba jej přeskakovat či ignorovat. Lidskost intuitivně vzdoruje bezsmyslnosti, proto je člověku vlastní touha znát důvod, vědět, proč dělá, to, co dělá. Etické vychovatelství není výjimkou. Proto je záměrem této studie pojednat o zcela fundamentálních a výchozích důvodech etico-výchovného počínání.

Pro přehlednost, jedná se o tři následující otázky, resp. důvody, proč potřebujeme etické vychovatelství, které hodlám v následujících odstavcích vyložit: 1) povaha člověka

jako morální bytosti, 2) povaha samotné morální reality, 3) specifická povaha doby, ve které potřebu morálního vychovatelství rozpoznáváme.[1]

Společným jmenovatelem výkladu všech tří oblastí bude argument ve prospěch tradičního etického realizmu, který etickou výchovu nejen předpokládá, ale též umožňuje.

1 Ani andělé ani démoni: Poznámka k morální ambivalenci lidské povahy

Člověk je zvláštní bytost. Na rozdíl od všech ostatních věcí, které člověka obklopují, jeho přirozenost a podstata, není předem dána, tak jako je například žížale dána její žížalovitost, nebo čtverci jeho čtvercovitost. Čtverec se svou čtvercovitostí nemůže nic udělat, nezvrhne se v cosi nečtvercovitého a nestane se ani více čtvercovitějším. Ale člověk ano. Člověk je schopen lidskosti i nelidskosti. Humanita se může stát nehumánní.

Člověk je zvláštní bytost. Je schopen nesmírně krásných a vznešených věcí, dokáže tvořit, básnit či zpívat způsobem, který druhým bere dech. Dokáže toužit, myslet, bádat a vynalézat, přičemž množství a hloubka jeho myšlenek a objevů je naprosto přemáhající. Rovněž se dokáže smát, radovat, milovat, vztahovat k druhým, být udatný, obětavý, dokonce dokáže nasadit vlastní život. Umí odpouštět, smiřovat se, pomáhat, sebezapřít, ztracenou peněženku vrátit i s celým obsahem… Fascinující! Naši filozofičtí otcové říkávali, že to je to, co člověka dělá duchovní bytostí. Tři základní vlastnosti ducha, které jej odlišují od pouhé hmoty nebo zvěře, jsou rozum, vůle a cit, tj. schopnost dotýkat se pravdy, dobra a krásy.

Člověk je zvláštní bytost. Neobyčejná vznešenost ostře kontrastuje s neobyčejnou nízkostí. Dokáže být zlý, a to nejen jaksi mimochodem, když se mu něco nedaří, ale zcela záměrně a plánovitě dokáže mít zlý úmysl, chtít zlo, být zlo-myslný. Člověk je schopen podlosti, chlípnosti, záludnosti, zbabělosti, nevěrnosti, bezohlednosti, je pyšný, sprostý, sobecký, umí promyšleně lhát, krást, podvádět, ubližovat, znásilňovat, vynalézat nástroje tortury, sáhnout na život svému bližnímu, ačkoliv sám dobře ví, jak vše zraňuje a bolí. A nejpodivuhodnější na tom všem je, že si dokáže svou ničemnost docela užívat. Jak kdesi říká G. K. Chesterton, člověk je jediná bytost, která dokáže prožívat velmi speciální a vybranou rozkoš při stahování kočky z kůže.[2]

Člověk je zvláštní bytost. „Corruptio optimi pessima“[3], říkávali staří mudroslovci, poněvadž vskutku není nic horšího než kombinace geniální zloduch. Čím větší poten-

[1] Pojmy „etika“ a „morálka“ se z hlediska etymologického od sebe liší. V tomto eseji je ovšem budu užívat pouze jako přívlastky specifického pedagogického působení zaměřeného na rozvoj tzv. afektivní složky osobnosti. Zatímco v českém prostředí se obvykle mluví o *etické výchově*, v anglosaské literatuře se mluví o *moral education*. Nebudu zde tedy přívlastky „morální“ a „etický“ od sebe odlišovat.

[2] Volná parafráze z *Ortodoxie*, Praha: Academia, 1992, s. 12.

[3] „Nejhorší jest, když se pokazí nejlepší.“

ciál, tím větší nádhera, je-li aktualizován pozitivně, ale také tím větší hrůza, je-li tomu naopak. A lidský potenciál je takřka nezměrný. Bylo by možné, aby se morálně zvrhli mravenci nebo žížaly? Kdyby to bylo možné, jistě by to byl problém. Nikdo se však nemůže rovnat člověku, jeho intelektu, tvořivosti, fantazii, vynalézavosti, vůli a mnohým dalším vlastnostem lidství, které z něj dělají nejvznešenější, a zároveň nejstrašnější bytost pod sluncem. Kdyby praktické důsledky ambivalence lidské povahy nebyly tak tragické, byly by jistě k smíchu, jak dokazují (často sprosté) vtipy, které si lidé vymýšlejí na adresu některých lidských nízkostí. Smějeme se vlastnímu lidství, přijde nám směšné. Žížaly nebo mravenci na sobě neshledávají ani směšnost, ani tragičnost. To člověk se sám sobě směje, nebo nad sebou pláče. A často obojí najednou.

My lidé jsme zvláštní bytosti. Ani andělé, ani démoni. Andělé jsou dokonale svatí, démoni dokonale zvrhlí. Mezi lidmi takové těžko najdete. Ve skutečnosti se spíše potkáte s milujícím a pracovitým tátou od rodiny, jehož potenciál obsahuje rozmanité znetvořující tendence, např. sobectví nebo touhu po moci, a nemusí to být velká moc, stačí docela malinká, docela žabomyší, třeba v kanceláři, v podniku nebo v parlamentu. Nebo potkáte bystrého adolescenta, vynikajícího ve sportu či programování, který však obden deformuje svou schopnost milovat u pornografie. Případně natrefíte na slušného souseda, největšího odborníka na automobilovou elektroniku v celém okolí, ochotného, milého, kuřeti by neublížil, který však nenápadně nechává rozpouštět svou lidskost v nezvládnutém vztahu k alkoholu, nebo v ješitnosti, která mu brání smířit dávný spor s bratrem kvůli dědictví, nebo ve vztahu k televizi, která zcela podmanila jeho veškerý volný čas a roky otupuje jeho mysl, nebo k sociálním sítím, nebo k práci, nebo k čemukoliv jinému. Z antropologického spojení *animal rationale* pozvolna zůstává už jen *animal*.

Člověk je zvláštní bytost. Rozporuplnost lidské povahy je tak zarážející a znepokojivá, že se často uchylujeme k různým filozofickým zkratkám a úhybným manévrům. Například by bylo mnohem snesitelnější, kdybychom si lidské dobro a zlo mohli nějak pěkně lokalizovat – buď v prostoru, nebo v čase: dobří a zlí, my – oni, východ – západ, novověk – středověk, osvícení – tmáři, věřící – pohani, andělé vlevo, démoni vpravo. Bylo by v tom jasno, pěkně přehledno, černobílo.[4] Ovšem s člověkem je to složitější. Dobré a zlé tu přebývá pospolu. Člověk je „živoucím oxymóronem“, slovy Petera Kreefta, „vznešená nízkost, nízká vznešenost“ (1993, s. 55). Jsme hádankou sami sobě, doplňuje Thomas Morris, největším mystériem, které přebývá v nás samých. Jak může jeden a týž tvor vyprodukovat nepopsatelnou krásu a zároveň neuvěřitelnou zrůdnost? Jak to, že jediný druh může nést zodpovědnost za tak znamenitá dobra a zároveň tak otřesné hrůzy? Jak se může v jediné bytosti snoubit nevídaná laskavost s neslýchanou krutostí?

[4] Ještě jinou populární strategií, jak se vyrovnat s lidskou ambivalencí je metoda, kterou bychom mohli nazvat „přimhuřování oka“. Není nic snazšího než nad jednou či druhou stránkou lidské povahy přimhouřit oko, bagatelizovat, dělat, že není apod. Ti, kdo vyvyšují duchovní aspekty lidství na úkor těch nižších hmotně-pozemských, se obvykle identifikují jako stoupenci platonizmu, gnosticizmu, panteizmu a některých forem humanizmu. Stoupenci opačného tábora duchovnost člověka naopak zpochybňují nebo ignorují a obracejí svou pozornost k hmatatelným aspektům lidství. Sem patří marxisté, freudovci, behavioristé či darwinisté.

(srov. Morris, 1992, s. 129) A podobně žasne Blaise Pascal ve svých nesmrtelných antropologických meditacích: „Jaký to podivín člověk je! Jak originální, jak obludný, jak chaotický, jak paradoxní, jak nezměrný! Soudce všech věcí, ubohý červ, studnice pravdy i pochybná žumpa omylů, sláva i ostuda vesmíru!“ (1995, frag. 131, 134)

Kdo vlastně člověk je? Kdo být má? Proč? A také jak? Jak se člověk stává tím, kým být má? Ambivalence lidské povahy doslova volá po vysvětlení. Jakkoliv rozmanité mohou být odpovědi. Jedna věc je jistá již pouhou intuicí: má-li se člověk stát člověkem, zcela jistě se tak nestane samovolně a bez práce. Lidskost není hotová věc, není to fakt, který má být jednoduše vzat v potaz, není to předem daná samozřejmost. Spíše se dává poznat jako úkol, poslání či povolání, které člověka vybízí, aby svou podstatu uskutečnil, tj. aby ji naplnil něčím hodnotným, vznešeným a důstojným, a tím zamezil atrofii, kterou nutně trpí každá dimenze lidství, je-li zanedbávána.

A právě tato typická nehotovost lidské (morální) povahy je tím, co dává etické výchově smysl. Kdybychom byli hotoví – dokonale dobří jako andělé, nebo dokonale zlí jako démoni – etickou (ani žádnou jinou) výchovu bychom nepotřebovali. Ale že jsme lidé, jejichž lidskost celoživotně osciluje mezi protichůdnými póly a tendencemi, má etická výchova své nezastupitelné místo. Vedle dalších faktorů se může stát jedním z významných, ne-li klíčových činitelů, které člověku pomohou k nalezení a aktualizaci potenciálu jeho podstaty, tj. pomohou mu stát se tím, kým být má.

3 „Měl bych“: Poznámka k fenoménu morálního zákona

Druhým důvodem, proč je třeba etické výchovy, je skutečnost „etična“ čili morálního zákona jako takového. Člověku se dává poznat v běžných každodenních situacích, a to způsobem, který doslova volá po výchovném i sebe-výchovném počínání. Uvažme například situaci mezilidské hádky nebo sporu. V takových situacích slýcháváme či vyslovujeme věty jako: „Jak by se ti líbilo, kdybych něco takového provedl tobě?“ – „Nepředbíhej!“ – „To se se mnou ani nerozdělíš?“ – „Že se nestydíš!“ – „To neprozrazuj.“ – „Vždyť jsi to slíbil.“ Apod.[5]

Zajímavé je, že ten, kdo takové výroky vyslovuje, jimi nechce říci jen to, že mu chování druhého člověka vadí, ale odvolává se na určitý standard chování, jehož znalost předpokládá i u druhého. Přičemž tento předpoklad bývá vzápětí potvrzen, ať už pozitivně nebo negativně. Provinilec se buď zastydí a snaží věc napravit, své jednání vysvětlit, omluvit. Tvrdí například, že z nějakého mimořádného důvodu potřebuje, nebo je oprávněn předběhnout, anebo že se přihodilo něco, co ho z povinnosti dodržet pravidlo vyvazuje apod.

[5] Následující podkapitola je volnou parafrází zcela nadčasových *Rozhlasových hovorů*, které během r. 1943 pronesl C. S. Lewis pro rádio BBC za účelem povzbuzení svých spoluobčanů zkoušených II. světovou válkou. Spolu s dalšími promluvami později vyšly knižně s názvem *Mere Christianity*; česky *K jádru křesťanství*, vydalo nakl. Návrat, Praha 1993.

V každém případě je patrné, že se oba zúčastnění dovolávají jakéhosi zákona či kritéria slušnosti, poctivosti nebo morálnosti, na němž jakoby se dohodli. Jakkoliv bývá taková dohoda zcela „tichá“, latentní, bez složité filozofické verbalizace, je zcela reálná.[6] Bez ní by jakýkoliv morální diskurz nebyl možný. Lidé by se pak spolu utkávali jako zvířata, ale nemohli by se přít v lidském slova smyslu. Přít a hádat se znamená pokoušet se druhému člověku ukázat, že je na omylu, nebo že se nějak provinil. A něco takového by nemělo smysl, pokud by mezi účastníky pře neexistovala nějaká úmluva ohledně toho, co je správné a co špatné. Stejně jako by nemělo smysl říkat, že fotbalista fauloval, kdyby nebyla stanovena pravidla fotbalu. Kdyby neexistovala pravidla hry, neexistovala by ani hra sama nebo by to byla velmi nebezpečná hra.[7] Právě proto je třeba onoho specifického umění, zvaného etická výchova, které by učilo pravidla nejen znát, ale také ctít.

Ale je tu ještě další důvod k eticko-výchovnému úsilí, který souvisí s existencí morální reality. Kromě neodbytné myšlenky, že bychom se *měli* chovat určitým způsobem, je tu ještě skutečnost, že se tak nikdo z lidí nechová. O morálním zákonu sice víme, rozpoznáváme jej v imperativu „měl bych“, ale nedaří se nám ho dodržovat.

Slovy C. S. Lewise chci říci, že pravděpodobně „právě letos, ba tento měsíc či dokonce ještě dnes jsme se nezachovali způsobem, který očekáváme od druhých“ (1993, s. 13). Na svou obhajobu obvykle uvádíme spoustu „polehčujících okolností“, kterými máme tendenci se nějak „vyviňovat“, omlouvat či umlčovat onen neúprosný nárok „to bys ne/měl“. Taková sebe-obhajoba může mít rozmanité podoby: „Zachoval jsem se sice nepěkně k manželce, ale byl jsem tak unavený.“ „Tu spornou transakci jsem musel ututlat, jinak by hrozilo, že mě vyhodí z práce a jak bych pak splácel hypotéku.“ „To, co jsem tenkrát slíbil sousedovi a nikdy neudělal, bych býval nesliboval, kdybych věděl, kolik se mi nahrne práce.“

Nejde o to, zda jsou to omluvy oprávněné či nikoliv. Pointa těchto ilustrací je demonstrovat povědomí či vědomí morálního zákona, které je člověku vlastní, které je se mnou, ve mně, které je s-vědomím. Kdyby nám nebylo vlastní, neměli bychom potřebu se obhajovat, když jednáme proti němu, a naopak, neznali bychom pojem „čistého svědomí“, když jednáme v souladu s ním. Pojem „čisté svědomí“ je pochopitelně notoricky problematický, neboť my lidé disponujeme kromobyčejně rozmanitou škálou psychologických prostředků, které nám umožňují udržovat si svědomí subjektivně „čisté“, bez ohledu na objektivní morální realitu.[8] Tím více však vyvstává potřeba etické výchovy, která by vychovávaného učila vztahovat se k morální skutečnosti náležitým způsobem.[9]

Za povšimnutí stojí ještě jeden morálně-psychologický moment s významnými vztahově-sociálními implikacemi. Obtížnost procesu připouštění viny zpravidla vyús-

[6] Pro krásnou ukázku intuitivního zakoušení morální reality viz Čapkovu povídku *Výkřik* v souboru *Boží muka*.

[7] Fotbalově myslící čtenář si jistě umí představit, jak by hra vypadala, kdyby se přestalo dodržovat např. pravidlo ofsajdu nebo autu. Nebo kdyby si některý hráč přibral na pomoc basebalovou pálku.

[8] Pro příklad velmi zdařilé strategie, jak „ulehčit“ svědomí, viz freudovskou teorii superega nebo jungovskou teorii archetypů.

[9] K problematice *svědomí* viz např. Anznebacher, 1994, s. 14.

ťuje v zajímavou etickou disproporci: za mé morální selhání může vždy něco, nebo někdo jiný; morálně dobrý počin naopak vždy připisuji na vrub sám sobě.[10] Navíc sklon k přenosu viny je tím intenzivnější, čím je vina skutečnější. Proto jedním z klíčových komponentů kvalitní etické výchovy bude kultivace této lidsky nežádoucí tendence.

4 Vše je dovoleno: Poznámka k postmoderní situaci

Třetím důvodem, proč potřebujeme etickou výchovu, je etická situace, ve které se ocitl západní svět. Během posledních několika dekád pozorujeme něco, co bychom mohli nazvat, renezancí etiky. Nikoliv však pro přemíru „mravnosti", ale – právě naopak – pro její nedostatek. Etický „deficit", který pociťuje současná (nejen) česká společnost, vyvolává doslova „masovou poptávku" po „ctnostných lidech" (Sokol, Pinc, 2003, s. 8). Z marginálních pozic se etická témata dostávají do popředí zájmu na všech úrovních společenského života. V politice, ekonomii, medicíně, školství a vůbec ve všech „věcech veřejných" se s novou intenzitou mluví o potřebě etických principů, zásad a kodexů.[11] Přičemž horečná diskuze nevzniká z popudu prudérních mravokárců, ale z obavy o etickou „obyvatelnost zeměkoule", která je poprvé v dějinách ohrožena svými vlastními obyvateli (srov. Kohák, 1993; Kreeft, 1990). Gilles Lipovetsky dokonce varuje, že „jedenadvacáté století bude buď etické, nebo nebude vůbec" (1999, s. 11).

V čem spočívají příčiny této situace? Je snad současný člověk zkaženější, morálně pokleslejší, než člověk předešlých generací? Domnívám se, že nikoliv. Antropologicky řečeno, podstata našeho lidství zůstává; co se však mění, je prostor a klima, ve kterém se etický potenciál našeho lidství aktualizuje, resp. rozvíjí – buď směrem lidským, nebo degeneruje směrem nelidským. Náš současný filozofický prostor, který jsme ověnčili kritickými přívlastky jako post-moderní, hyper-moderní, sur-moderní aj., souvisí s pocitem krize modernity a specifickým způsobem formuje etické myšlení i jednání lidí.

Paradoxní je, že když se rodil příběh modernity, vypadalo to pro etiku velmi nadějně. Sloganem osvícenců bylo *sapere aude*, tedy člověče, „důvěřuj svému rozumu". Šlo o (zcela pochopitelnou) reakci vůči středověké tradici spoléhání na vnější autority. Osvícenství chápalo samo sebe jako věk dospívání humanity, jako velký dějinný okamžik, kdy lidstvo konečně sebralo odvahu k osvobození se ze spárů nevědomosti. Přičemž nástrojem

[10] Tato disproporce se za určitých okolností může jevit jako roztomilá či komická (viz např. hl. postava filmu Anděl na horách). Ovšem stane-li se samozřejmou součástí charakteru, jedná se o tendenci zcela určitě tragickou, která bude komplikovat život danému člověku i jeho okolí, jak dobře ví každý, kdo byl nucen potýkat se s člověkem nebo lidmi, kteří dlouhodobě trpěli neschopností připustit vlastní vinu. Zvláště pak tragické je, stane-li se tato nectnost samozřejmým atributem vlivné sociální kultury či sub-kultury, například politické.

[11] Viz ohromné množství literatury, které na toto téma bylo v poslední době publikováno. Např. A. Rich, *Etika hospodářství* I.–II.; A. Honneth, *Sociální filosofie a postmoderní etika*; F. Furger, *Etika seberealizace, osobních vztahů a politiky;* B. Sutor, *Politická etika*; T. Sedláček, *Ekonomie dobra a zla*.

emancipace se stalo nově objevené lidské *ratio,* pomocí kterého člověk doufal „odhalit, popsat a vysvětlit veškerý přirozený řád věcí“, a to zcela autonomně (Wright, 2004).

Kromě víry v takřka omni-potentní možnosti rozumu byl scénář moderního příběhu vystavěn též na víře v morální pokrok lidství. Dobře to vyjádřil Stanley Grenz: „Moderní vědec považuje za axiomatické, že to, co poznání zjistí, je vždy dobré. Tento předpoklad interní dobroty poznání činil osvícenecký pohled na svět optimistickým. Vedl k víře, že pokrok je nevyhnutelný, že věda nás spolu se silou vzdělání nakonec zbaví vší bezbrannosti vůči přírodě a také veškerého společenského otroctví“ (1997, s. 14). Opojen rozvojem na poli vědním začal moderní člověk věřit v pokrok na poli morálním. Vždyť ten, kdo „správně“ ví, bude též „správně“ jednat. Otázka spojení mezi *scientia* a *conscientia* nebyla sama o sobě nijak nová, ovšem předpoklad, že věda a vzdělání budou automatickým humanizačním faktorem v procesu zušlechťování lidskosti, dostal svou doktrinální podobu teprve v rámci moderního příběhu. Moderní člověk věřil, že pokrok lidstva směrem k lepším zítřkům je jistý a že je jen otázkou času, kdy díky nezadržitelnému rozmachu poznání budeme schopni ovládnout přírodní svět, dokonce „poručit i větru a dešti“, až nakonec dosáhneme kýženého ráje na zemi.[12]

V průběhu dvacátého století se však moderní naděje začaly pomalu rozpadat. Ukázalo se, že i když vědění přináší lidstvu nebývalé technické možnosti, samo o sobě nedokáže zajistit lidskost a morální vytříbenost. Je jistě pravda, že ten, kdo ví, má moc, jak postřehl už Francis Bacon.[13] Rovněž je bezesporu, že k vědění je třeba vést, tj. vzdělávat. Historická zkušenost však ukázala, že vědění a vzdělání může být užito k dobrému stejně jako ke zlému. Pokud si připomeneme ukrutnosti dvacátého století, na nichž se věda aktivně podílela, bude nám automatický humanizační předpoklad doby moderní připadat směšný, ba dokonce trestuhodně naivní. Dnešní člověk, místo aby se vděčně oddával péči vědců, má spíše sklon pozorně jim koukat pod ruce se stále větším podezřením a obavami. Kdo ví, k čemu by mohl být jejich vědo-technický výdobytek zase zneužit (srov. Bauman 2004, s. 159). Navíc mimořádný rozvoj technologií a věd, který západní společnosti skýtá nebývalou moc a blahobyt, produkuje množství problémů, které přerůstají do globálních rozměrů a se kterými si neví rady. Kultura nadbytku a prosperity ostře kontrastuje se skutečností bídy milionů hladovějících, strádajících, negramotných či marginalizovaných jedinců i celých národů, kterým „civilizovaný“ svět neumí pomoci, neboť má dost problémů sám se sebou. Frommovsky řečeno, navzdory vědo-technické přesycenosti je morálně „podvyživený“. Jeho vyspělá technokracie generuje řadu antihumánních projevů jako zvěčňování člověka, odcizující individualizaci či odosobňování mezilidských vztahů. Namísto kýženého ráje na zemi upozorňují sociologové na realitu dramatického úbytku morální gramotnosti, propadu sociálního kapitálu (člověk nevěří

[12] Konkrétní pedagogické implikace plynoucí z pokrokového optimismu moderního paradigmatu pojednávám jinde. Viz Hábl, 2011.

[13] Myšlenku, že *scientia potentia est* Bacon nejednou opakuje ve svých dobově revolučních úvahách, které specifickým způsobem inspirovaly i našeho Komenského. Viz např. Bacon, 1974, s. 89, 186.

člověku), hrozeb globální sebedestrukce, střetů civilizací, různých forem extremismů apod. Člověk jako lidská osoba je dokonce považován za „ohrožený druh" (Sokol 2002).

Dalším problémem moderního metapříběhu, který přispěl k jeho rozkladu, byl sklon totalizovat se, tj. činit se exkluzivním výkladem skutečnosti a nástrojem moci. Dobře to popsal Michel Foucault, který si povšiml, jak moderní vědecký diskurz bývá užíván jako prostředek všepronikající nadvlády a dozoru (2000). Forma mocnářské totality se může měnit, ale podstata zůstává. Tak bylo pod záštitou velkých příběhů legitimizováno nejedno totalitní zvěrstvo – ať už to kolonialistické na západě[14], komunistické na východě[15], nebo neoliberální, kterému se daří, zdá se, na všech světových stranách (srov. Bělohradský, 2007).

Výsledkem je, že všechny bezpečné orientační body a vzorce, díky kterým moderní svět působil solidně a které usnadňovaly volby smysluplných životních strategií, se rozplynuly. Nastupující generace, odkojená postmoderním mlékem, již nevnímá realitu jako soudržný koherentní celek, ve kterém by bylo možné najít nějaký smysluplný systém či logiku, ale spíše jako skrumáž nahodilých a proměnlivých událostí. Nedůvěřuje žádným „velkým příběhům", velkým ideám, vše-vysvětlujícím výkladům světa. Nevěří ani, že by jakékoli vědecké, hospodářské, ekonomické natož pak politické opatření zajistilo lepší existenci, než jaká byla jejich rodičů. Pro postmoderního člověka je pravda prázdný pojem, se kterým může kdokoli nakládat jakkoli, objektivní poznání irelevantní. Právo a spravedlnost je vydáno napospas interpretaci. Pokrok lidstva je nadobro ztracená romantická iluze. Morální principy jsou dokonale zrelativizovány. Všechno je dovoleno. Hlavně se nenechat chytit.

Ovšem zjišťujeme, že se nám v takovém světě nežije dobře. S každou další ukradenou miliardou ze státního rozpočtu, s každým dalším porušeným slibem, s každým nedodrženým slovem nebo vylhanou reklamou roste morální nevolnost obyvatel systému, kteří se mu musejí přizpůsobovat.[16] Odtud volání po etice a etickém vychovatelství v našich školách. Je téměř jisté, že žádná kniha, přednáška nebo článek na etické téma neučiní lidstvo morálnějším. Rovněž je evidentní, že jedna (volitelná) hodina etické výchovy týdně „nepolepší" nastupující generaci. Ještě budeme muset intenzivně diskutovat o tom, „kterak učiniti, aby člověk nejen znal dobré, ale též chtěl dobré a činil

[14] A. Finkielkraut v této souvislosti pěkně vystihuje vazbu mezi pojmy kolonizace a civilizace, když říká, že civilizovat pro moderní západ znamenalo „dělat ze svých současných podmínek vzor, ze svých zvláštních zvyklostí universální schopnosti, ze svých hodnot absolutní kritéria posuzování a z Evropana pána a vlastníka přírody, nejzajímavější bytost stvoření. … Protože Evropa ztělesňovala vůči jiným lidským společnostem pokrok, zdála se kolonizace prostředkem zároveň nejrychlejším i nejušlechtilejším, jak uvést opozdilce na dráhu civilizace. Rozvinutým národům připadalo poslání: urychlit cestu Neevropanů ke vzdělání a blahobytu. Bylo třeba, právě pro blaho primitivních národů, pohltit jejich odlišnost – tj. jejich zaostalost – v západní universálnosti." (1993, s. 42)

[15] Konkrétní důsledky totalitního diskurzu důvěrně znají všichni, kdo žili pod komunistickým režimem, který též disponoval velkým příběhem o třídním boji a který – připomeňme – měl eschatologicky vyústit v zaslíbený ráj na zemi.

[16] Srov. Bělohradskho „nevolnost". Viz *Společnost nevolnosti*. Praha: Slon, 2007.

dobré“, a to „i když se nikdo nedívá“, jak říkával náš první architekt „mundus moralis“.[17] Jedno však se zdá být jisté: Etické vychovatelství potřebujeme. A to – shrnuji – ze tří důvodů, které jsem se pokusil nastínit. Zaprvé proto, že naše lidství je bytostně etické. Zadruhé proto, že je tu etická realita, která si na nás činí nárok. A za třetí proto, že jsme učinili zkušenost, že bez etických mantinelů nám hrozí sebezáhuba.

Literatura

ANZNEBACHER, A. (1994). *Úvod do etiky.* Praha: Zvon.
BACON, F. (1974). *Nové organon.* Praha: Svoboda.
BAUMAN, Z. (2004). *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta.
BĚLOHRADSKÝ, V. (2007).*Společnost nevolnosti*. Praha: Slon.
FINKIELKRAUT, A. (1993). *Destrukce myšlení*. Brno: Atlantis.
FOUCAULT, M. (2000). *Dohlížet a trestat*. *Kniha o zrodu vězení*. Praha*:* Dauphin.
GRENZ, S. J. (1997). *Úvod do postmodernismu*. Praha: Návrat domů.
HÁBL, J. (2011). *Ultimate human goals in Comenius and modern pedagogy.* Gaudeamus: Hradec Králové.
CHESTERTON, G. K. (1992). *Ortodoxie.* Praha: Academia.
KOHÁK, E. (1993). *Člověk, dobro a zlo, O smyslu života v zrcadle dějin (Kapitoly z dějin morální filosofie)*. Praha: Ježek.
KOMENSKÝ, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských, sv. I, II, III*. Praha: Svoboda.
KREEFT, P. (1993). *Christianity for Modern Pagans: Pascal's Pensées Edited, Outlined and Explained*, San Francisco: Ignatius Press.
LEWIS, C. S. (1993). *K jádru křesťanství*. Praha: Návrat.
LIPOVETSKY, G. (1999). *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: Prostor.
MORRIS, T. V. (1992). *Making Sense of It All: Pascal and the Meaning of Life.* Grand Rapids: Eerdmans.
SOKOL, J. (2002). *Filosofická antropologie, člověk jako osoba.* Praha: Portál.
SOKOL. J.; PINC. Z. (2003). *Antropologie a etika*. Praha: Triton.
PASCAL, B. (1995). *Pensées*. (Trans. A. J. Krailsheimer), New York: Penguin.
WRIGHT, A. (2004). *Religion, Education and Postmodernity*. London: RoutledgeFalmer.

Kontakt na autora:
PhDr. Jan Hábl, Ph.D.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem
E-mail: jan.habl@ujep.cz

[17] *Mundus moralis*, nebo-li *Svět mravní* je šestý stupeň v hierarchii Komenského *Pansofie*, tj. jedné z ústředních kapitol jeho *Obecné porady o nápravě věcí lidských*.

Pojem výchova v pedagogice a andragogice

Andrea Rozkovcová

Abstrakt

Autorka se v příspěvku pokouší vymezit pojem výchova v andragogice s poukazy na podobnosti a odlišnosti vnímání tohoto pojmu v pedagogice. Na základě argumentací vybraných vůdčích osobností české andragogiky k tématu si autorka klade za cíl pojem výchova uchopit celistvěji, než tomu bylo dosud v české andragogické odborné literatuře. Výchovným cílům normativního charakteru nebyla v oblasti andragogiky dosud věnována dostatečná pozornost. Autorka na základě opory v oblasti vnitřních podmínek vychovávaných postuluje názor, že andragogika není jen o „učení dospělých" nebo „vzdělávání dospělých", ale že se zároveň může ve vybraných oblastech působení jednat o výchovu v normativním smyslu, kde jsou předem stanovené cíle našeho působení na dospělého jedince výchovné.

Klíčová slova: výchova, pedagogika, andragogika, výchovné cíle, vnitřní podmínky výchovy.

Normative Education in Educational Science (Pedagogy) and Andragogy

Abstract

This article is focused on defining the term education in its normative meaning in Andragogy. Using Educational Science (Pedagogy) as a framework for this, similarities

and differences of the term in both the fields are mentioned. The text includes some selected argumentations of leading andragogists in the Czech Republic. The aim of the contribution is to define normative education more solidly as normative educational objectives have not been focused on sufficiently. Intrinsic conditions of education as an important determinant of educational process are used to frame the leading idea of the text. The postulate is that Andragogy is not only a modern science dealing with "adult learning" or "adult cognitive education" but in some fields of andragogic activity and instrumentality we can speak about "normative education", too. Andragogic intentional educational objectives can, in some cases, be normative and influence the value system, attitudes and habits of individuals.

Key words: Normative Education, Educational Science, Andragogy, Educational Objectives, Intrinsic Conditions of Educational Process.

Úvod

V úvodu tohoto příspěvku se za měříme na krátkou charakteristiku odlišných a podobných rysů pedagogiky a andragogiky, na něž budeme v následujícím textu bude implicitně či explicitně odkazovat. Zaměříme se především na odlišnosti obou disciplín, vzhledem k tomu, že se v rovině obecné obecné pedagogiky a obecné andragogiky pojetí výchovy může jevit podobně.

Pedagogika jako věda o výchově zaměřené především na dítě má dlouhou historii, během níž se jasně formovaly její základy, porozumění předmětu zkoumání a její vědecké atributy. Andragogika je vnímána jako věda, jedinci pomáhá vyrovnávat se s těžkostmi a výzvami života. Někdy se setkáme s pojmem „praktická věda pro člověka". Jak uvádí Beneš, andragogika je nejen věda o výchově, ale i od ní rozlišitelná angažovaná reflexe praxe, která si neklade za úkol produkovat vědu (Beneš, 2001, s. 55). Andragogika má i přes své výrazné zaměření na praxi tendenci se vymezit jako věda, avšak ani samotnými andragogy není vnímána jednoznačně. Lze rozlišit andragogiku pojímanou jako „vzdělávání dospělých" nebo holandské pojetí „teorie a praxe jednání lidí". Další možné pojetí je Hanselmannova sociální andragogika a v Olomouci se tamní odborníci přiklánějí k pojetí integrální andragogiky (Palán, 2003, s. 60). Beneš předkládá další členění andragogických teoretických směrů, jejichž hlubší analýza poukazuje obvykle implicitně ve většině případů na nutnost „výchovného utváření sil, které společnost udržují". Dokonce i směry, které se vymezují vůči výchovným vlivům andragoga negativně (německá hermeneutická pedagogika jako teoretické východisko pro jedno andragogické pojetí), v důsledku připouští nutnost ovlivňování lidí v andragogickém působení (Beneš, 2003, s. 56–63). Výjimku snad může tvořit teorie emancipační. Zde se ale vlastně samo vyjasňuje, že na základě těchto odlišných pojetí nelze andragogi-

ku popsat jako vědu, dokud si sama tato disciplína nevytvoří systém věd základních, hraničních a aplikovaných, jako pedagogika.

V české andragogické literatuře se sice hovoří o obecné andragogice, ale „andragogika" jako zastřešující pojem všech andragogických směrů nebo teorií jakoby postrádala systém nebo si ho v obecné rovině vypůjčuje od pedagogiky, ale často nějak svoji „pomocnici" pedagogiku deklasuje (např. u pojmu výchova je pedagogice některými autory vytýkáno vymezení pojetí výchovy v užším a širším smyslu). Přesto existují publikace, které již naznačují pozitivní vývoj k definování andragogiky jako právoplatné humanitní vědy (např. Palán, Langer, 2008).

Hlavním předmětem pedagogiky je výchova. Předmětem andragogiky je „celoživotní vzdělávání a učení dospělých v celé jeho šíři" (Beneš, 2008, s. 36). Beneš (2003) uvádí: „Výchova je přípravou na život emancipovaného a rozumného jedince. To předpokládá konečnost výchovy. Emancipovanou a rozumnou osobnost nemůže samozřejmě nikdo řídit a usměrňovat, tedy ani vychovávat. To vysvětluje, proč musí mít andragogika s pojmem výchova problémy." Podle tohoto autora by se dalo říci, že pojem výchova patří pouze do oblasti pedagogiky, protože výchova má být někdy na konci adolescence ukončena (též Herbartovo pojetí). V andragogické literatuře je pojem výchova často využíván, ač není pevně ukotven. Pokud přirozeně vejde nějaký pojem do povědomí a úzu odborného jazyka (případ pojmu výchova v andragogice), pak je potřeba jeho relevanci pro obor vážně zhodnotit. Tento přístup k definování výchovy v oblasti andragogiky můžeme sledovat u autorů Palána a Langera (Palán, Langer, 2008, s. 8–14).

Andragogika by s pojmoslovím a definicemi mohla mít menší problémy, pokud by základní pojmy více chápala z pozice konstituované obecné andragogiky, nikoli z hlediska své praxe, která je ještě mnohem obsažnější a variabilnější, než pedagogická praxe. Obecně lze například pojem výchova chápat i v andragogice jednoznačně jako působení edukátora na jedince v rovině hodnot, norem, postojů a návyků s předem daným cílem ovlivnit vychovávaného jedince. Rozdíly v prostředí, kde výchova probíhá, nebo v tom, koho vychováváme či v jedincově vůli a souhlasu s výchovným působením nacházíme v nějaké podobě jak v pedagogice, tak v andragogice. Pro účely tohoto textu a našeho pojetí výchovy v andragogice budeme vycházet z výchovného determinantu podmínky výchovy. Přestože se naše argumentace bude týkat především vnitřních podmínek výchovy, dále v textu bude zřejmé, že aspekt situační (a reakce jedince na situaci) bude také významně ovlivňovat vztah jedince k dalšímu výchovnému působení.

1 Pojem výchova v pedagogice

Pojem výchova v pedagogice je relativně dobře konstituován. Vychází se z faktu, že působíme výchovně na nezralého jedince, který je našemu působení vystaven, a naše působení je odsouhlaseno veřejným míněním, odbornou obcí i vzdělávací politikou.

Přesto v následujícím textu vystavíme současné vymezení pojmu výchova v oblasti pedagogiky kritice. Cílem není redefinovat pojem výchovy v pedagogice, i když by nová definice možná stála za úvahu, ale zamyšlení nad pojmem výchova a jeho obsahem v pedagogice a posléze v oblasti andragogiky. K tomuto účelu považujeme hlubší kritické zamyšlení za nezbytné.

Výchova je definována v pedagogice například jako proces záměrného cílevědomého působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Tato část definice nabízí zajímavou možnost interpretace, protože pokud chceme dosahovat změn v osobnosti, jedná se o působení zvenku, aniž se bere v úvahu nitro jedince. Definice ovšem dále pokračuje:„… Z moderního hlediska je výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“ (tamtéž).

Problém této definice spočívá v tom, že pokud hledíme pouze na vytváření a ovlivňování podmínek, ztrácejí se částečně ze zřetele existující vnější a v konsenzu se formující společenské normy a hodnoty, jejichž osvojení je žádoucí a výchovný proces k jejich osvojení má být prostředkem. K tomuto tématu napsal známé tituly W. Brezinka (např. Brezinka, 1996). Termín „socializovaná osobnost“ uvedený v definici, nemůže zcela vystihnout podstatu výchovy, kdy osobnost potřebuje výchovné působení od (snad) moudřejších a zkušenějších jedinců nejen v rovině socializace, ale také personalizace. Socializovat se jedinec může také velmi výběrově, pragmaticky, utilitárně. My chceme osobnost socializovanou tak, že zaujímá aktivní postoje ke skutečnosti, rozumí dobře normám a chápe „etiku života“, čili osobnost vychovanou k žádoucím postojům a návykům, postavených na vhodném (heteronomním) hodnotovém základu. Autonomní morálka, ke které implicitně směřujeme jedince ve výše uvedené definici výchovy, nemůže stačit. Jedinec, který se mnohokrát ve svém životě přesvědčil, že porušování určitých norem nebo zákonů může procházet beztrestně, může pociťovat svou osobnost jako autentickou, vnitřně integrovanou a velmi dobře socializovanou. Jeho pojetí sama sebe je možná odlišné od vnímání ostatních a od požadovaného výsledku výchovy, ale daný jedinec si své životní štěstí prožívá i proti heteronomní morálce. Definice výchovy by měla být jiná, s jasným zřetelem k heteronomní morálce. Vždyť závaznost k normám jedinci přesto poskytuje velký prostor pro sebevyjádření, seberealizaci, sebetranscendenci. Vše v mezích tak, aby ostatní jedinci svůj prostor také měli a mohli jej užívat.

Dosáhnout pozitivních změn ve vývoji osobnosti je možné tehdy, pokud si je ten, kdo vychovává jist a) tím, co je pozitivní změna ve vývoji (je to věc názoru nebo je to dáno společenskými normami?), b) tím, jakými prostředky těchto pozitivních změn lze dosáhnout (prostředků je mnoho, které jsou ty pravé?).

Analyzujeme-li pojem výchova na ještě hlušším základu, dalo by se říci, že se vždy jedná o záměrné působení někoho na druhého jedince, a všechny další významy mu přisuzujeme v dané kultuře podle jejích hodnot a norem.

2 Pojetí výchovy v andragogice ve srovnání s pojetím výchovy v pedagogice

Výchova v andragogice je považována některými autory za nevhodné zasahování do nitra již svébytné (vychované) osobnosti. Osobnost mladého dospělého je podle nich vyvinutá a výchova se stává sebevýchovou. Navíc, jak tvrdí Pospíšil, soudobá andragogika postrádá v širším měřítku humanitní základy…v andragogice postrádáme výchovné zřetele (Pospíšil, 2001, s. 21). Tento názor autor vyslovuje přesto, že v českém andragogickém diskurzu panuje většinová shoda, že andragogika vychází z pedagogiky jako vědy. Někteří autoři se přiklání k sociologickým východiskům. Andragogika se vždy k některému východisku v humanitních vědách hlásí. Domníváme se, že kterýkoli andragogický směr, který se odděluje od poznání v jiných oblastech věd o člověku, je o tyto oblasti ochuzen. Východiska a teoretické rámce proto hledáme systémově a nejbližší je nám asi integrální pojetí olomouckých andragogů (např. Vladimír Jochmann) a systémové pojetí ostravského andragoga Juraje Kalnického (2007).

Výchovné působení na dospělé jedince je v oblasti andragogiky různorodější, nesoustavné a není plošné. Neexistuje žádná povinnost dále se vzdělávat po dosažení 18 let nebo absolvování povinné školní docházky. Všechny cíle týkající se celoživotního vzdělávání, resp. výchovy, jsou postaveny na základu dobrovolnosti voleb dospělého jedince. Děti tedy jsou nevolníky v rukou školských institucí a nedobrovolně se stávají oběťmi výchovného působení? Takto výchovu v pedagogice nevnímáme. Na základě společenského konsenzu je výchova dětí povolena a žádána. Děti přesto jsou ve škole, protože musí, a nemohou si vybrat „nevýchovu". Svobodná volba dospělého jedince o vlastním dalším učení je často také jen iluzorní. Ve světě dospělých nacházíme mnoho příkladů, kdy se dospělí musí dále vzdělávat a nechat na sebe výchovně působit. Jako příklad můžeme uvést tlak zaměstnavatele na rozšíření nebo prohloubení kvalifikace pracovníka nebo získání jiných návyků v nové roli. Milan Beneš (2003, s. 17) uvádí, že: „Česká pedagogika označuje proces edukace (cílevědomý rozvoj celé osobnosti a vytváření podmínek tohoto rozvoje) jako výchovu, která obsahuje – trochu protismyslně – výchovu v užším slova smyslu a vzdělávání. Z důvodů, které rozvedeme později, je toto dělení pro andragogiku těžko akceptovatelné. Proto hovoříme o vzdělávání, ne o výchově dospělých." Autor ale pokračuje… „Vzdělávání dospělých zahrnuje ovšem rozvoj celé osobnosti, neomezuje se na její kognitivní stránku. Pro děti a mládež je výše uvedený pojem výchovy oproti tomu legitimní." Cítíme tu určitou nejasnost vnímání pojmu výchova v andragogickém pojetí.

Beneš (2003, s. 67) dále tvrdí, že: „Dospělý není v andragogice většinou izolován od svých rolí v pracovním, společenském a privátním životě, není tedy redukován na ‚žáka'. Vzdělávání mu pomáhá zvládat nároky života, nesnaží se ale vytvářet jeho osobnost." S první částí tohoto sdělení souhlasíme, ale osvětové snahy zasahují do osobnostních charakteristik dospělých jedinců naprosto přesvědčivě a podle našeho názoru

i s relevancí. Například osvěta v oblasti zadlužování občanů, kdy působení na zadlužené jedince směřuje do změn jejich postojů, návyků a dokonce je vidět snahu změnit i hodnotovou orientaci (z materiální na přinejmenším méně materiálně zaměřenou a více oduševnělou). Snad zde správně cítíme, že se jedná o výchovné působení na dospělé jedince.

V andragogickém slovníku se dočteme: „V andragogice stojí problematika výchovy dospělých dosud na okraji zájmu, ačkoliv v praxi se realizují různé typy výchovy v podobě osvětových aktivit zaměřených na ochranu životního prostředí, na zdravý životní styl, na dopravní výchovu aj. (Andragogický slovník, 2012, s. 264–265).

Vymezení pojmu výchova v andragogice nabízí Beneš (2001 s. 13): „…výchova je uvedení do světa hodnot a řízená praxe komunikace." V této knize dále na stejné straně autor uvádí, že výchova v andragogice je vlastně vnějším působením na osobnost, čili „cílená socializace". Cítíme tu jakýsi „návrat" k pedagogickému chápání pojmu výchova, protože „uvedení do světa hodnot" naznačuje, že dospělý jedinec nezná svět hodnot a musíme ho proto do něj uvést. Ve vymezení „cílená socializace" se pojetí poněkud redukuje na sociální oblast nebo interpersonální a interaktivní kompetence. Ztrácí se ze zřetele například personalizace a rozvoj intrapersonálních kompetencí nebo oblast postojů.

Zajímavé je ještě toto vymezení: „Vzdělávání chápeme spíše jako vnitřní proces formování osobnosti, který je vždy i výsledkem seberozvoje… Výchova je pak řízená socializace, vzdělávání je rozvoj člověka sice také v závislosti na vnějších vlivech, ale jako sebeformování" (2001, Beneš, s. 13). Vidíme tu pokus o vymezení pojmu výchova v andragogice, nikoli uznávanou definici. Definice výchovy tedy zatím není v andragogickém diskurzu přítomná především proto, že se andragogové zdráhají „vychovávat" dospělé jedince. „Řízená socializace" podle Beneše není dostatečně komplexním vymezením pojmu výchova v andragogice, ačkoli je to pojetí zajímavé a pokud jej analyzujeme, částečně výstižné. Pojem socializace implikuje spíše vnějškově vnímatelné začlenění jedince do nějaké skupiny a přijetí určité role, není tu ale explicitně vyjádřen zřetel k tvorbě nových postojů nebo opravdové zvnitřnění norem a návyků. Jedinec může být úspěšně začleněn, nicméně jeho postoje mohou zůstat nezměněny. Zásah do postojů je výchovný; je to socializace skrze výchovné působení. Pokud chceme používat termín socializace v andragogickém diskurzu, měli bychom jej specifikovat jako „terciární socializaci", která se týká dospělých jedinců. Ještě je tu slovo „řízená" socializace. Tento pojem může vzbuzovat pocit direktivního ovlivňování jedince bez důrazu na jeho participaci a bez zohlednění vnitřních podmínek výchovy. Slovu „řízená" ale můžeme porozumět také ve významu řízení výchovně vzdělávacího procesu, kdy se edukátor chopí iniciativy a připravuje, plánuje, ovlivňuje, vede nebo facilituje výchovně vzdělávací proces. Pak opět cítíme, že je zde přítomen záměr a cíl, stejně jako u výchovy v pedagogickém pojetí.

Výchovu vnímá andragogika jako výrazně participativní fenomén. Jak se ukáže, v andragogice pojem participace obsahuje více koncept „dobrovolnost a vnitřní motivovanost" a v pedagogice spíše jen „motivovanost". Hodně to souvisí se zráním kognitivních a afektivních funkcí u jedinců. Participaci ovšem v nějaké formě potřebujeme jak v pedagogice, tak v andragogice.

Výchova v andragogice je a musí být participativní, přesto se v některých případech působení na dospělého jedince přesvědčivě jedná o výchovu. V pedagogice vlastně situace není tolik odlišná, co se participace týká. Obzvlášť ve věku puberty a adolescence je participace nezbytná, a pro pravidla a normy je potřeba mladé jedince získat. V pedagogice jde o participaci méně uvědomovanou účastníky výchovy, zatímco v andragogice jde o vědomou participaci dospělého jedince, jehož myšlení má vyšší schopnost kritického nadhledu. Ve výchově musí vždy být znám výchovný cíl, kterého chceme dosáhnout, a pokud si jedinec tento cíl sám např. v koučovacím procesu nestanoví, pak je cíl dán vychovatelem (edukátorem) zvenku a jedná se proto o výchovu. Vychovatel/edukátor má výchovné cíle a dá jim podobu kurzu nebo vzdělávacího programu (ovlivňujícím především postoje nebo návyky) a jde tedy o výchovu.

Dospělý jedinec se může rozhodnout, že si nějaký kurz nebo nějaké studium obsahující výchovné prvky vybere. Pokud ano a aktivně se ho zúčastní, může volit, zda zařadí nové do stávající struktury své osobnosti nebo svého poznání nebo nikoli. Z toho vyplývá, že dopad na dospělého jedince může být mnohem menší nebo mnohem větší, než na dítě, například proto, že se dospělý jedinec s programem (např. zdravý životní styl) úplně ztotožní (nevnáší do svého přijímání např. nezralé postoje adolescenta) nebo jej naprosto odmítne (např. kurz některé formy komunikace), protože naprosto nezapadá do stávající funkční struktury osobnosti v rovině komunikace. Přesto se výchova (její dopady) také v případě dětí může setkat s velkým úspěchem nebo neúspěchem. Dopady výchovy mohou být slabé, průměrné nebo zcela opačné, než byly míněny. Přesto v pedagogice nepochybujeme, že vychovatel výchovně působí a snaží se o pozitivní změny v osobnosti jedince.

3 Pojem výchovy v andragogice a jeho relevance

V andragogickém diskurzu se opakovaně hovoří o specifikách dospělých ve vzdělávacím procesu, ale daná problematika je velmi často vyřízena názorem, že dospělý jedinec je svébytný, autentický a integrovaný jedinec, do jehož osobnosti nemůžeme zasahovat výchovně, aniž bychom jej manipulovali. Samozřejmě se předpokládá zralost dospělého jedince. Zaměňují se přání a realita. Přejeme si, aby dospělý jedinec byl zralý a výchovné působení nepotřeboval. Realita nicméně ukazuje, že dospělí vlastně stále „dozrávají", neustále se dotváří jejich osobnost. Také z tohoto důvodu možná nebývají v andragogické literatuře zmiňovány vnitřní podmínky výchovy, pouze se uvádí odkazy

k psychologii a vývojové psychologii, aniž by pak ale byl opravdu brán zřetel na vědecké poznatky těchto věd. Nechceme se zde zabývat vymezováním pojmu dospělost nebo tím, jak se andragogická literatura vyrovnává s problematikou svého širokého záběru v sociální realitě. V tomto textu se pokoušíme vymezit pojem výchovy v andragogice v abstraktní rovině tak, aby byl platný pro andragogiku ve všech konkrétních oblastech její praxe, kdy se edukace týká změn v hodnotách, postojích a návycích jedince. Jedná se nám zde tedy o výchovu v užším slova smyslu, jak jej chápe pedagogika. Postulujeme zde premisu, že vnitřní podmínky výchovy jsou vždy přítomné, když jedinec vstupuje do výchovně vzdělávacího procesu, protože každý jedinec si s sebou vždy nese celou svou osobnost, je v určitém věku a v určité životní situaci.

Naše argumentace, že v andragogice mají pojem výchova i konkrétní formy výchovného působení své místo, bude postavena právě na přítomnosti již zmíněného a velmi významně zohledňovaného výchovného determinantu v pedagogice, kterým jsou vnitřní podmínky výchovy. V následujícím textu si budeme odpovídat na otázku, jak ta která podmínka relevanci výchovy v andragogice podpoří. Mezi vnitřní podmínky výchovy zde řadíme: dosavadní zkušenost jedince, oblast sebeřízení, volních vlastností a charakteru a prožívání nové životní situace.

Dosavadní zkušenost: dospělý jedinec se během počáteční výchovy určitě nesetkal se všemi pozitivními možnými vlivy, ani nemusel být vystaven žádoucí výchově. Výchovné působení na jeho osobnost v dospělosti proto může být velmi vhodné, potřebné pro něj i společnost.

Dospělost jedince neznamená „dokončenost vývoje jedince", jak také vyplývá z psychologických vývojových teorií. Jedinec měl možnost setkat se s mnoha jevy, situacemi a lidmi ve svém životě, v některé jeho fázi. V jiné fázi se setká s jinými jevy, situacemi a lidmi. Z tohoto důvodu je zřejmé, že ke zvládnutí úkolů dané vývojové fáze může některý jedinec potřebovat výchovné působení. Pak si jej vybere a navštíví nějaký kurz nebo se bude dále vzdělávat a program může nabízet výchovné prvky. Stále se jedná o akty dobrovolné volby dospělého, nevylučuje to ale výchovu v dospělém věku, respektive pojem výchovy v andragogice. Kdyby ano, pak bychom implicitně označili výchovu v pedagogice a konkrétní výchovné působení na dítě jako manipulaci nezralým jedincem. Tak tomu ale není, jak cítíme.

Dítě ve výchovném působení je sice mnohem více vystaveno vlivu vychovatele, který je větší, (obvykle) kompetentnější a hierarchicky nadřazený. Nezralost kognitivních procesů a potřeba nápodoby chování je stále ještě přítomná, proto jsou výchovné vlivy silné a buď více méně nekriticky přijímané (mladší školní věk) nebo někdy kriticky odmítané (puberta). Dospělý jedinec oproti dítěti disponuje schopností výchovné působení na svou osobnost korigovat, modifikovat nebo jinak akomodovat a přizpůsobit svým potřebám. Výchovný proces je tedy participativní nejen z toho důvodu, že dospělý činí volby o účasti na výchovném procesu, ale také v tom, že jej umí metakognitivně nahlížet.

Oblast sebeřízení, volních vlastností a charakteru: dospělý jedinec si je vědom společenských norem a žádoucích hodnot, postojů a návyků, ale sám není dosud schopen se jimi řídit v míře dostatečné pro jeho spokojený život a spokojený život lidí jej obklopujících.

Znalosti jakoby byly jen určitými základními kameny rozumových schopností. Dovednosti by mohly být nazvány prostředky, kterými je možno dosáhnout cílů, pokud existuje motor, který znalostmi a dovednostmi pohne. Frankl tomu motoru říkal smysl života, Rogers a Maslow puzení k seberealizaci, management tomu říká vize, pedagogika a andragogika, resp. psychologie, motivace k cíli. Jedná se o něco, k čemu máme chuť a vůli. Pokud se k vůli přidá zmíněná „chuť" nebo odborněji „vnitřní motivace", pak proces dosahování čehokoli bývá snazší. Žádoucí společenské normy často „chuť" na jejich dodržování nevzbuzují, protože jedinci, často i dospělí jedinci, například nejsou poučeni o kladných dopadech dodržování norem nebo obecně nerozumí tomu, co se po nich žádá. Případně je jejich dodržování spojeno se značným sebezapřením, kterého někteří jedinci nemusí být schopni. Horizont porozumění některých jedinců může být omezený nedostatečnými vlohami, nedostatečným vzděláním, nedostatečným dosavadním výchovným působením nebo jinými vlivy, mezi které patří některé lidské pudové a emocionální sklony. Mezi ně řadíme například sklon odkládat závažná rozhodnutí nebo komplikované záležitosti na poslední chvíli, lenost (nebo sklon odpočívat, který se fylogeneticky dlouho vrýval do limbického systému a z pohledu fylogeneze se velmi krátkodobě překonává pomocí norem?), puzení utéct, když něco jedinec pociťuje jako ohrožující, ačkoli dnes to není často vhodná reakce. Některé instinkty a emoce jako velmi staré struktury našeho lidského vybavení uloženého hluboko pod mozkovou kůrou mohou být příčinou, proč u některých jedinců výchovným působením mnoho nedosáhneme. Takoví jedinci mohou být přirozeně výborně vybaveni k plnění některých lidských funkcí, ale pro ty ostatní vlohy (nebo chuť) nemají. Pokud se týká společenských norem, hodnot, postojů a návyků, můžeme najít zajímavé příklady, kde porozumění tomu, proč jsou tak žádoucí, nemusí být některým jedincům zřejmé. Někdy se může stát, že jedinec teprve s věkem, opravdu výrazně později, než je běžné, porozumí, že pomocí osvojení si nových postojů a návyků může dosáhnout většího úspěchu nebo životní spokojenosti. Potom se může stát, že dobrovolně a s „chutí" vyhledá výchovně vzdělávací alternativy, jejichž cílem je možná i zásah do vnitřních, a nejen kognitivních, složek osobnosti. Potom si jedinec zvolil výchovu a v dospělém věku se změní.

Prožívání nové životní situace: dospělý jedinec přijímá občas nové role a někdy tyto nové role vyžadují nejen přizpůsobení nebo resocializaci, ale také vnější výchovné působení (osvěta, výchova k novým návykům, získávání nových postojů pomocí výchovy).

Vyrovnat se s novou sociální rolí může někdy trvat mnoho měsíců nebo dokonce let. Typickým příkladem může být úplná změna pozice na pracovním trhu, kdy se z běžného pracovníka stane manažer nebo z manažera generální ředitel, jehož kvality již nejsou tak důležité v oblasti řízení, ale v oblasti vedení, což pochopit může některým

jedincům činit značné obtíže. Podobná situace může nastat, když se učitel po deseti letech učitelské praxe stane ředitelem nebo inspektorem.

Některé pozice obsahují natolik různorodé typy aktivit, že je nutné další vzdělávání a někdy také změna postojů nebo návyků. Bývalý manažer musí odvyknout řízení a přejít k méně direktivnímu vedení. Dále musí pochopit, že jeho úkolem už není organizace, ale dlouhodobé plánování, strategie a vytváření vize. Aby se mohl bývalý manažer stát lídrem, musí se od základu změnit například jeho způsob komunikace se spolupracovníky nebo způsob uvažování nad řešením koncepčních úkolů. Podobně se učitel, který byl zaměřen v převážné míře na komunikaci s dětmi a jejich rodiči, dále pak na didaktickou transformaci učiva, bude muset profesně změnit, pokud se stane ředitelem. Jako ředitel se soustředí na komunikaci s více partnery škol, bude koncepčně vést školu a její zaměstnance, bude řídit organizaci.

Z výše uvedených důvodů existuje v organizacích přístup ke vzdělávacím aktivitám, které přispívají jak k rozvoji dovedností, tak ke změnám v postojích nebo návycích pracujících jedinců. Jak se to má s výchovou? Argumentovali jsme, že výchova je pojem pro cílené a záměrné působení na jedince se záměrem ovlivnit daného jedince pozitivně v jeho vývoji (…), proto její působení není nutné omezovat na formální vzdělávání v institucích, ale její dosah je univerzální. Toto je naše stanovisko. Ztotožňujeme s pojetím výchovy, jak ji vymezuje Blížkovský (1992, s. 23). Tento autor říká, že oproti jednostrannostem různých pojetí výchovy usiluje systémové pojetí výchovy o spojení logických i historických zřetelů, podporuje plný individuální i sociální rozvoj každé osobnosti, proto má zájem na co nejpravdivějším poznání i na všestranném využívání pedagogických poznatků v praxi. Autor dále uvádí, že vztah života a výchovy je dialektický a vzájemně se podmiňující. Postuluje myšlenku, že primární význam má život, bez něhož by nebylo výchovy (tamtéž, s. 24). Výstižně autor nastiňuje problém, se kterým se zde v tomto příspěvku snažíme vyrovnat i z andragogického pohledu, a to, že: „Z hlediska časového lze rozlišit v lidském životě tři modality výchovy, odpovídající dimenzi minulosti, přítomnosti a budoucnosti – modus habituální (dosažená úroveň vychovanosti), modus aktuální (probíhající proces výchovy) a modus potenciální (vychovatelnost neboli výchovně vzdělávací možnosti)“ (tamtéž, s. 25). Všechny tři modality výchovy jsou stále v jedinci přítomné, což jasně ukazuje na oprávněnost používat pojem výchova i v andragogice.

Když se vrátíme k problematice přijímání nových společenských rolí, mohla by být užitečná definice výchovy E. Webera: „Výchova je úmyslná pomoc enkulturaci… Enkulturace je zde chápána tak obsáhle, že také pojímá socializaci a personalizaci… Jako výchova se tedy označuje to sociální jednání, které chce nabízet pomoc při získání kulturních forem chování. Učení musí provést jednotlivec sám. Výchova ho může jen podporovat. (Weber, in: Grecmanová, 2002, s. 56). Z tohoto pojetí opět vyplývá, že chápeme výchovné působení jako něco vnějšího, pomocí čehož zvnitřňují dospělí jedinci nabízené v procesu učení.

Závěr: definice pojmu výchova pro andragogiku

Na závěr tohoto textu nabízíme definici výchovy pro andragogiku, jejíž znění i obsah jsou otevřené diskuzi s odborníky v pedagogice a andragogice. Pojetí výchovy pro andragogiku je zde vymezeno v užším slova smyslu, protože respektujeme tradici vymezování pojmu výchova v českém pedagogickém diskurzu a připadá nám velmi užitečné. Možná není nutné prosazovat v českém prostředí úzus angloamerický. České vymezení pojmu výchova považujeme za mnohem bohatší a lépe popisující realitu, než angloamerické pojetí. Pokud by autoři v zahraničí chtěli překládat českou pedagogickou literaturu, mohli by si případně pomoci pojmem „upbringing" pro „výchovu" v užším pojetí. V německém jazyce zase máme ukázku bohatšího pojmenování výchovné reality v pojmech Ausbildung (vzdělávání) a Erziehung (výchova).

Nabízená definice vychází více z psychologických zřetelů, nicméně ve slově konsenzus je široce obsažen sociální aspekt výchovy.

V nabízené definici se objeví pojem „edukátor". Po dlouhé úvaze docházíme k závěru, že pojem „vychovatel dospělých" není vhodný, protože toto sousloví není v českém jazyce ustálené a běžné. Český jazyk pojem „vychovatel dospělých" pocitově nepřipouští, cítíme zde lingvistický problém v negativní konotaci pojmu, kdy se pojem používá typicky ve vězeňství nebo v jiných nápravných zařízeních. Edukátor je oproti tomu pojem jazykově neutrální, proto se kloníme k jeho použití. Také z těchto lingvistických důvodů ponecháváme definici otevřenou diskuzi.

Definice: Výchova v andragogice spočívá v nabídce takových programů pro učení dospělých, které jsou ve společenském konsenzu považovány za rozvíjející a zasahující pozitivně do oblasti hodnot, postojů a návyků dospělého jedince. Výchova dospělých je cílevědomá, plánovitá a edukátorem řízená činnost, kterou dospělý jedinec volí, reflektivně nahlíží a dobrovolně výchovou nabízené podněty buď přijímá do své stávající struktury poznání nebo nikoli.

Literatura

BENEŠ, M. (2001). *Andragogika, filozofie – věda.* Praha: Eurolex Bohemia.
BENEŠ, M. (2003). *Andragogika, teoretické základy.* Praha: Eurolex Bohemia.
BENEŠ, M. (2008). *Andragogika.* Praha: Grada.
BLÍŽKOVSKÝ, B. (1992). *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi.* Ostrava: Amosium Servis.
BREZINKA, W. (1996). *Filozofické základy výchovy.* Praha: ZVON.
GRECMANOVÁ, H. (2002). *Obecná pedagogika I.* Olomouc: Hanex.
KALNICKÝ, J. (2007). *Systémová andragogika.* 2. doplněné vydání. Ostrava: PdF OU.
PALÁN, Z. (2003). *Základy andragogiky.* Praha: VŠ J. A. Komenského.
PALÁN, Z., LANGER, T. (2008). *Základy andragogiky.* Praha: UJAK.
POSPÍŠIL, O. (2001). *Pedagogika dospělých – andragogika.* Praha: PedF UK.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.
PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.

Kontakt na autorku:
Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci,
Studentská 1402/2, 46117 Liberec
e-mail: andrea.rozkovcova@tul.cz

Zpráva o konferenci

Ve dnech 16.–18. října 2014 se v garaci University of Derby (UK) uskutečnila druhá výroční konference Mezinárodní sítě projektu Comenius VOICES – Hlas evropských učitelů. Účastníky bylo 120 zástupců z univerzit ve Velké Británii, Nizozemska, Belgii, Španělska, Itálie, Turecka, Švýcarska, Rakouska, Portugalska a České republiky (Univerzita Palackého v Olomouci). Hlavním tématem konference bylo vytvořit prostor pro řešení výzkumných témat, která se týkají koncipování profilu evropského učitele. V jednotlivých sekcích se proto účastníci konference zaměřili na diskuse o hlavních prioritách v tematických oblastech Evropská rozmanitost.

- Evropská identita (evropské povědomí a kulturní dědictví).
- Evropské občanství.
- Evropská profesionalita (management znalostí, koncepce edukace v Evropě).
- Moderní učitel vzdělávání (vzdělávání učitelů v 21. století, s důrazem na blended learning a multimediální vyučování).
- Jazyková kompetence (vícejazyčnost a učení se cizím jazykům).
- Raná edukace.

Témata k diskusi zahrnují nejen výzkumné otázky a metodologii, ale také ukázky výukových strategií a návrhy pro inovace edukační praxe. Cílem celého projektu pak je vytvořit a připravit k akreditaci mezinárodní studijní program připravující evropské učitele.

Recenze a krátké zprávy

Školní poradenství

Petra Potměšilová

KNOTOVÁ, D. a kol. (2014). *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada, 258 s.
ISBN 978-80-247-4502-2.

Publikace **Školní poradenství** je rozdělena na devět hlavních kapitol, které jsou pak dále členěny na podkapitoly. Každou z kapitol můžeme považovat za samostatný celek, přesto však publikace působí komplexním dojmem; je zde patrná hlavní jednotící linie. Kapitoly jsou řazeny logicky za sebou; čtenář tak nejdříve získá obecné informace o poradenských službách v českém školství, dále pak o specifických cílových skupinách pro poradenské služby a v neposlední řadě informace o možných formách školního poradenství a o osobě poradce. Informace jsou pak doplněny konkrétními ukázkami z praxe.

První kapitola nese název *Poradenské služby v českém školství* a její autorkou je Dana Knotová. Tuto kapitolu je možné považovat za úvodní. Autorka se zde krátce zmiňuje o historických souvislostech a o současném stavu školního poradenství. Jsou zde uvedeny i základní právní předpisy, které se vztahují k této problematice. Dále jsou zde charakterizována jednotlivá školská poradenská zařízení: pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogická centra a střediska výchovné péče. Na základě charakteristiky činnosti těchto zařízení si čtenář může vytvořit jasnou představu o jejich působnosti. V závěru kapitoly je pak krátká zmínka o orgánech sociálně-právní ochrany dětí.

Školní poradenské pracoviště autorky Lenky Ondráčkové je pak názvem druhé kapitoly. Kapitola je podrobně věnována poradenských pracovníkům, kteří působí přímo ve školách. Nejdříve zde však autorka uvádí základní informace o možnostech vytvoření školního poradenského pracoviště. Nejdelší subkapitola je věnována možnostem působení výchovného poradce ve školách. Mezi další poradenské pracovníky školy jsou pak zařazeni: školní metodik prevence, školní psycholog a školní speciální psycholog. Jednotlivé subkapitoly jsou kolektivním dílem dalších autorek (Alice Vašáková, Bohumíra Lazarová, Alena Šafrová). U každého pracovníka je vždy uveden možný rozsah jeho práce; informace jsou podloženy legislativními opatřeními a zkušenostmi z praxe či doporučením pro praxi.

Následující tři kapitoly jsou zaměřeny na poradenství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. První z nich (třetí kapitola) nese název *Žáci se speciálními potřebami*. Autorka Alena Šafrová zde nejdříve uvádí základní možnosti vzdělávání těchto žáků. Dále pak následuje vždy stručná charakteristika jednotlivých typů postižení a jeho vlivu na vzdělávací proces. Následující kapitola je čtvrtou v pořadí; autorka Alena Šafrová se zde zabývá problematikou *žáků s poruchami chování a učení*. Na osmi stranách autorka uvádí možné příčiny těchto poruch a jejich prevenci. Poslední z této triády je pátá kapitola Šárky Portešová *Mimořádně nadaní žáci a studenti*. Autorka zde uvádí historické souvislosti problematiky dětí a žáků s nadáním a uvádí zde možnosti identifikace těchto žáků. Dále je zde uvedena jejich charakteristika, možnosti vzdělávání a rizika, která souvisejí s nadáním.

V šesté kapitole se Alice Vašáková zabývá *Vedením poradenského rozhovoru*. Jsou zde uvedeny fáze poradenského rozhovoru a velmi stručně je zde charakterizována komunikace s problémovými klienty.

Školní poradci jako aktéři organizačního učení je název sedmé kapitoly autorky Bohumíry Lazarové. Autorka se zde nejdříve věnuje charakteristice pojmu organizační učení, kdy zdůrazňuje, že v důsledku tohoto typu učení vzniká nová reflektovaná znalost, která se tak stává trvalou součástí tzv. organizační paměti. Dále pak uvádí základní metodickou podporu v souvislosti s tímto typem učení.

Lenka Hloušková v osmé kapitole *Role škol v oblasti kariérového poradenství* se zaměřuje na jednu konkrétní formu poradenství ve školách. Kariérové poradenství je zde charakterizováno z hlediska obsahu a cílů; tyto informace jsou doplněny o seznam informačních zdrojů a o příklady z praxe.

Poslední kapitolu pak tvoří přílohy: pracovní náplň jednotlivých školních poradců, ukázky jejich náplně práce, vnitřní předpisy a struktura individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Publikace **Školní poradenství** je kolektivním dílem osmi autorek. I přes tuto skutečnost působí uceleným dojmem. Kniha je sice psána čtivou formou, zachovává však ráz odborného textu. Jednotlivé kapitoly se od sebe výrazně liší co do hutnosti, ale i zpracování informací. U kapitol, které jsou zaměřeny na problematiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je škoda, že autorky zůstaly jen na základní a obecné úrovni. Publikace tak nepřináší nové poznatky, spíše shrnuje a utřiďuje již známá fakta. Autorky však v anotaci ke knize uvádějí, že publikace je určena především jako studijní pomůcka studentům pedagogických oborů. Tuto skutečnost se jim dle našeho mínění podařilo naplnit.

Kontakt na autorku:

PhDr. Mgr. Petra Potměšilová, Ph.D.
KKV, CMTF UP Olomouc
tř. 1. Máje 5
771 11 Olomouc
E-mail: petra.potmesilova@upol.cz

Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula

Vladislava Marciánová

ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E. a kol. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN978-80-244-3345-5.

Problematika školní zralosti se v současnosti stává opět velmi aktuální. V posledních několika desetiletích nebyla v ČR uceleně a systematicky řešena.

Význam publikace spočívá jednak v přehledném a komplexním vhledu do problematiky připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky a také v závěrech rozsáhlého výzkumu (studie projektu GAČR č. 406/09/0206) zohledňujícího současné potřeby primárního a preprimárního vzdělávání v kontextu současného kurikula.

Kolektivní monografii tvoří dvě části. První, teoretická část představuje teoretická východiska problematiky školní připravenosti. Tato část je rozdělena do šesti kapitol. První kapitola popisuje vývoj předškolního kurikula a požadavků pro zahájení povinné školní docházky v ČR. Historický vhled se soustředí především na výstupy jako požadavky pro zahájení školní docházky od roku 1945 do roku 2012. Další kapitola je zaměřena na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integraci v podmínkách běžné mateřské školy. Zde autorky předkládají stručný historický exkurz problematiky jedinců se speciálními potřebami a předkládají současné pojetí inkluzivního vzdělávání, včetně praktického základního terminologického vymezení. Následující kapitoly teoretické části jsou zaměřeny na psychologickou problematiku školní zralosti.

Autorky detailně popisují vývoj dítěte předškolního věku v oblasti tělesné, motorické, kognitivní, emocionální a sociální. Podkapitola Hra rozebírá významný socializační činitel předškolního vývoje. Kapitola čtvrtá, Vstup do školy, charakterizuje tuto radikální

a náročnou životní změnu života dítěte. Je zdůrazněna potřeba komplexního chápání odolnosti vůči školní zátěži. Je definován pojem školní zralost, který je následně rozčleněn do základních oblastí – tělesné, kognitivní, emocionální, motivační a sociální. V souvislosti se zdůrazněnou potřebou kvalitní připravenosti dětí ke školní docházce je zde podpořeno stanovení povinného zařazení dítěte do preprimárního vzdělávání rok před zahájením školní docházky.

Následující kapitola představuje psychologickou charakteristiku dítěte mladšího školního věku. Je koncipována podobně jako kapitola třetí (Psychologická charakteristika dítěte předškolního věku), s důrazem na srovnání obou vývojových období. Kapitola Výtvarný projev v dětském věku deskribuje jeho vývojová stádia a poukazuje na možný význam a využití dětské kresby. Autorky zároveň varují před radikálními a spekulativními závěry z kreseb dětí a doporučují ponechat interpretaci této pomocné diagnostické metody zkušenému odborníkovi.

Druhá část publikace popisuje připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu výzkumu realizovaného v rámci projektu GAČR č. 406/09/0206 v letech 2009–2012.

První kapitola informuje o výzkumném záměru a popisuje čtyři etapy výzkumného šetření. Jsou zde definovány a detailně rozebrány použité výzkumné metody. Výzkumný vzorek tvořilo 931 dětí z ČR a 448 dětí z vybraných evropských zemí (Slovinska, Slovenské republiky a Polska). Ve speciální výzkumné části jsou formulovány hypotézy v souvislosti s působením proměnných, jako jsou pohlaví dětí, úroveň vzdělání rodičů, odklad školní docházky, laterální preference, sourozenecké konstelace, bydliště. Celkem je formulováno 31 hypotéz. Významným dílčím cílem výzkumu bylo srovnání vzorků dětí z některých zemí EU. Autorky upozorňují na náročnost této části výzkumu (podstatně omezenější vzorek dětí, nebylo možné využít všechny nezávislé proměnné vzhledem k jejich velmi nevyrovnanému zastoupení).

Tělesná konstituce dětí (s možností nalezení souvislostí mezi tělesným a psychickým vývojem, které autorky neopomíjí) byla vzhledem k organizační složitosti posuzována orientačně, tato část výzkumného plánu a závěrů je považována jako orientační předvýzkum.

Významnou částí publikace je detailní diskuze. Výsledky provedeného výzkumu jsou diskutovány s využitím aktuálních publikací v oblasti školní připravenosti. Autorky zároveň zařazují srovnání výsledků s některými studiemi dané problematiky.

Vybrané aspekty výzkumu včetně svých výsledků jsou zařazeny do pedagogického kontextu v následující kapitole, kterou autorky vymezují důležité pojítko mezi teoretickou a výzkumnou částí. Přehledně jsou znázorněny dílčí kompetence (dle RVP PV 2004), nechybí pojetí různých klasifikací kompetencí. S reflexí teoretické části jsou propracovány jednotlivé komponenty školní zralosti. V této kapitole je komparována teorie s praxí graficky zvýrazněnými schématy „Co ukazuje výzkum“ (tab. 30–54). Jsou prezentovány a diskutovány výsledky stěžejních oblastí, mezi které patří Předškolní vzdělávání a jeho

vliv na zaškolení dítěte, Motivace a intelektový vývoj dítěte, Hra – základní činnost dítěte předškolního věku, Kognitivní a percepční zralost, Jemná motorika, grafomotorika a vizuomotorika, Poruchy učení a Soustředěnost, samostatnost a emoce.

V Závěru je shrnut aktuální systém kurikulárních dokumentů a kurikulární reformy předškolního vzdělávání. Je vytyčen cíl samotného předškolního vzdělávání. Důraz je kladen na chápání předškolního vzdělávání jako doplnění výchovy rodinné. Předškolní období je charakterizováno jako období, v němž jsou vytvářeny základy klíčových kompetencí, jejichž význam je v závěru publikace taktéž definován.

Autorky se vyjadřují rovněž k současné kritice odkladů povinné školní docházky, přičemž se na základě výsledků výzkumu přiklání k přínosu těchto odkladů, za dodržení podmínky multidisciplinárního přístupu.

Monografie má 312 stran, obsahuje anglické resumé, 4 obrázky. Výzkumná část obsahuje 54 tabulek. Součástí publikace je 10 příloh, všechny vztaženy k výzkumné části.

Členění teoretické části textu je přehledné, zahrnuje všechna obsáhlá hlediska problematiky připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky v logické návaznosti. Výzkumná část obsahuje všechny náležitosti náročného výzkumu, jehož závěry poskytují cenné poznatky včetně inspirujících námětů.

Domnívám se, že recenzovaná monografie je odborně erudovanou, vědecky kvalitní, ale i prakticky využitelnou, čtivou a zajímavou publikací, která motivuje ke svému využití jak odbornou veřejnost (učitele mateřských, základních škol, psychology), tak i studenty pedagogických a psychologických fakult.

Kontakt na autorku:

Mgr. Vladislava Marciánová
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, DSP Pedagogika
Dětské centrum Ostrůvek v Olomouci, p. o.
vladkamarcianova@centrum.cz

Poznávání učebních stylů

Tereza Gajďoková

RIEBISCH, R., LUSZCZYNSKI, H. (2013). *Poznávání učebních stylů: klíč k individuální podpoře žáka a učitele v zrcadle jejich osobností.* Praha, Vzdělávací institut Středočeského kraje.

Roswita Riebisch a Hubert Luszczynski jsou odborníci v oblasti základního a středního vzdělávání, učitelé s dlouholetou praxí a inspektoři v Porýní-Falci. V roce 2013 vyšla v České republice jejich publikace *Poznávání učebních stylů – klíč k individuální podpoře žáka a učitele v zrcadle jejich osobností*, ve které se autoři na základě svých zkušeností z pedagogické praxe věnují možnostem dalšího rozvoje školy. Vypracovali rozsáhlé přehledy návrhů metodických postupů, jichž lze využít v běžné školní praxi a zvyšovat tak efektivitu výuky. V knize se zabývají tvorbou individuálních vzdělávacích plánů opírajících se o nástroje diagnostiky učebních stylů. Výraz učební styl používají v jeho širokém pojetí, tedy jako „styl učení a chování" žáka, přičemž žáky typizují na základě pozorování a popisu. Text je členěn do sedmi hlavních kapitol, ve kterých jsou představeny nástroje, s jejichž pomocí lze určit typ žáka podle jeho chování, a také diagnostické nástroje určené k sebehodnocení učitele. Ty mu poskytují možnost najít si v něm vlastní vzor chování při výuce a sledovat jeho účinek na konkrétního žáka.

Úvodní kapitola seznamuje čtenáře s tématem, vymezuje pojem učební styl, přináší přehled základních učebních stylů a uvádí do souvislostí osobnost učitele a stupeň úspěchu žáka v učení. Autoři se věnují aktuální pedagogické výzvě, a to individuálnímu přístupu k žákům. Jelikož jsou třídy početné a zvládnout individuální přístup ke každému žákovi je náročný úkol, zahrnuli do úvodu obecná doporučení související s biologickými předpoklady člověka, které podporují komplexnost výuky.

Ve druhé kapitole charakterizují autoři čtyři základní typy (učební styly) žáků – typ přemýšlivý, emocionální, činorodý a spolupracující. Způsoby chování žáků těchto typů představují v situacích z běžné praxe a uvádějí také přednosti a slabiny jejich osobností.

Třetí kapitola obsahuje popis jednoho konkrétního případu, na kterém autoři ukazují, jak aplikovat nástroje určené k diagnostice typu žáka a jak je využít k jeho prospěchu a k rozvoji kompetencí učitele při hodnocení. Názorně a podrobně popisují, jak je

možné postupovat při vytváření profilu osobnosti žáka, a navrhují opatření vhodná k rozvoji osobností žáků a jejich učebních úspěchů.

V kapitole *Čtyři základní typy žáků a přiměřené chování učitele* se autoři zabývají jednáním učitele, kterým lze žáka dovést k úspěchu v učení. Jsou zde uvedeny způsoby chování učitele, konkrétní metodické postupy a výukové metody, jež jsou navrženy na podporu předností a odstranění nejběžněji vyskytujících se nedostatků konkrétních učebních typů žáků. Nejen žáci, ale také učitelé mají různé učební styly a ty určují, jaký styl výuky učitel preferuje a které výukové strategie převážně využívá. Pokud se má žák učit optimálně, zažívat úspěch v učení a ve škole, je důležité, aby učební styly učitele a žáka korespondovaly.

Pátá kapitola se věnuje chování učitele, představen je diagnostický nástroj, s jehož pomocí má učitel možnost objektivně se přiřadit k jedné z učebních strategií, kterou upřednostňuje. Při rozdělení učebních strategií (přesněji se jedná o „typický" vzor chování) vycházejí autoři z Davida M. Noera a rozlišují výukové strategie rozvíjející myšlení, prožívání, činorodost, spolupráci. Dále autoři interpretují způsoby chování, ke kterým dochází, když se ve vyučovacím procesu setká žák s určitým učebním stylem a učitel preferující konkrétní výukovou strategii. Nabádají učitele k překonání jednostranného vzoru chování, za důležité považují osvojení si všech čtyř strategií chování a flexibilitu je uplatňovat, což v důsledku vede k úspěchu ve vyučovacím procesu.

Následující kapitola nazvaná *Jak zvládnout školní den plných různých aktivit* se věnuje dalšímu aspektu diagnostiky, a to vypracování profilu celé třídy. Zajímavý úhel pohledu přináší například na téma vhodného zasedacího pořádku ve třídě právě s ohledem na určitý učební typ (typ chování). Diagnostiku učebních typů tedy lze považovat také za kritérium pro vytváření harmonické skladby třídy.

Poslední kapitola zabývající se evaluací má přinést odpovědi na otázky, zda opatření byla úspěšná a bylo dosaženo osobnostního rozvoje žáka, zlepšení učebního chování a učebních úspěchů určitého žáka.

Publikace nabízí nové možnosti evaluace a přináší nové hodnoty do výchovně-vzdělávacího procesu. Její přínos pro pedagogickou veřejnost, zejména pro oblast posílení profesionality učitele, je zřejmý. Pozornost je věnována diagnostice učebních stylů, mezi jejíž přednosti autoři uvádějí možnost vytvořit profil žáka, rozpoznat a podporovat talenty, sestavit individuální vzdělávací plány, které vedou ke zlepšení motivace a dosahování úspěchů v učení. Autoři představují podrobný konkrétní návod, jak postupovat při určování učebních typů a stanovení opatření pro harmonické výchovné působení, které vedou k zefektivnění vyučovacího procesu.

Kontakt na autorku:

Mgr. Tereza Gajďoková
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
TerezaGajdokova@seznam.cz

e-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice

Ročník 2014, III. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
IČO 61989592
Olomouc 2013

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
tel.: +420 585 635 144
e-mail: alena.juvova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/

ISSN 1213-7758 tištěná verze
ISSN 1213-7499 elektronická verze