

SPOLEČENSKY ÚČINNÉ VZDĚLÁNÍ

Dr. H. SYCHROVÁ, CSc.
Universita 17. listopadu, Praha

I. Vzdělání a jeho podstata

Vzdělání se stává v současné době na celém světě stále zřetelněji významným společenským činitelem. Často se však sleduje jen jeho přímý ekonomický účinek, i když není vždy pokládán za nejdůležitějšího ukazatele účinnosti vzdělání pro lidskou společnost a jednotlivce. O tom, že vzdělání je chápáno u nás i v ostatním světě jako společensky účinná síla, hovoří knížka Jana Auerhana »Technika, kvalifikace, vzdělání«, vydaná v Praze 1965.¹⁾

Pohled pedagoga, i když souhlasí s vývody této knížky, je zaměřen více k otázkám vzdělání, jež souvisejí s obecnou kulturou a vzdělaností. Má-li ekonomický rozvoj sloužit lidem ke zdokonalení jejich lidskosti, musí jít ruku v ruce s uspořádáním společenských vztahů, být organickou součástí celkové lidské kultury, tj. všeho, co lidé svou aktivní činností, prací v historii vytvořili.

Ačkoli je vzdělání jeden ze základních pedagogických pojmů, podle mínění některých pedagogů ústřední pedagogický pojem, nemá přesně vymezený obsah. V různých kulturních kontextech je jeho obsah odlišný. Rozlišení výchovy a vzdělání je specifickou vlastností slovanských jazyků a němčiny a tyto termíny nelze odpovídajícím způsobem přeložit ani do angličtiny, ani do franštiny.

Z naší porevoluční pedagogické literatury vysvítá, že se nepocítovala příliš naléhavě potřeba zabývat se zpřesněním těchto pojmů ani ujasněním, na jakou pedagogickou a filosofickou tradici bude při tom třeba navazovat.

Pedagogické pojmy se definovaly bez zkoumání tradice, v níž získaly svůj obsah. A tak vysokoškolské učebnice pedagogiky, vydávané u nás v padesátých letech, orientovaly pojem »vzdělání« na osvojování vědomostí získaných vyučováním. Pojem výchova byl jednak nadřazen pojmu vzdělání, jednak byl uváděn na stejné úrovni s termínem vzdělání. Tak zvaná výchova v užším slova smyslu měla především morální obsah. Toto oddělování výchovy jako morální záležitosti a vzdělání jako intelektuální záležitosti mělo vliv na praxi. Jako důsledek tohoto umělého oddělení začalo volání po spojení vzdělání a výchovy, vyučování a výchovy. V praxi vznikaly z pojetí výchovy a vzdělání definovaných bez porozumění jejich filosofické koncepci na školách od let padesátých známé případy, že se např. při výkladu podmětu jako gramatické kategorie násilně do vyučování vkládala morální poučování. Přes tyto potíže si pedagogové nepoložili otázku, co je podstatným obsahem pojmu vzdělání a jaký se přičítá vzdělání smysl pro existenci člověka, jaký je vztah vzdělání ke kultuře.

¹⁾ Autor je ekonom, který se zabývá otázkami vzdělání. Ve své práci shrnuje i světovou literaturu k tomuto problému. Čím dál tím obecněji se dochází k názoru, konstatuje autor, že vzdělání lidí je nezbytnou, dokonce velmi účinnou složkou a předpokladem ekonomického rozvoje v nejširším slova smyslu. Obecná vzdělanost, obecná kultura je podhoubím pro růst vědeckých talentů ve všech oborech.

Bylo to tehdy (okolo roku 1950) dáno celkovým způsobem teoretické práce i v jiných společenských vědách.

Chyběla i filosofická koncepce vzdělání, a tak se praxe chápala jednoduchých definic, které se v této době tradovaly na vysokých školách a ve vysokoškolských učebnicích. V naší pedagogické literatuře byla věnována pozornost těmto pojmům ve sborníku »Z teorie výchovy a vyučování« (red. O. Chlup, Praha 1962) v článku O. Chlupa »Gnoseologické základy vzdělávacího procesu«, kde autor ukazuje rozmanitost zdrojů poznání, které se spojují ve vzdělání. Chlup navazuje na nejprogresivnější stránky Komenského koncepce vzdělání a zároveň se mu daří vystihnout i podstatné rysy vzdělání v dnešní době. Spojení činnosti, myšlení a poznání, jejich dialektiku vidí Chlup jako základ vzdělání. Cesty, které přispívají ke vzdělání, vidí dále ve znovupoznávání a opakování, v senzorické pozornosti, v analýze a syntéze, ve vnitřním nazírání, v analogii, ve společenské praxi a vědě, v umění, ve školním vzdělání a polytechnizaci, v paměti jako zdroji činnosti, myšlení a poznání.

Vzdělání v Chlupově pojetí má bohaté zdroje a neomezuje se ani zdaleka na školní vyučování.

O pojmu vzdělání a výchova píše J. Váňa ve stati »O metodologických problémech v rozvoji pedagogické vědy« (Pedagogika, r. 1963/3). Ukazuje, že se vzdělání nemůže omezovat jenom na oblast intelektuální: »Domnívám se, že by se termínu vzdělání mohlo použít pro celkové označení výsledků výchovy... Pojmem vzdělání bychom měli rozumět výsledek všech procesů a činností zaměřených na utváření člověka.« V podobném smyslu analyzoval tyto pojmy před válkou R. Klimeš ve své práci »Vzdělání jako základní pojem výchovy« (Praha, 1937). Analyzoval především literaturu německou, shromážděnou v uvedeném knížce. Z analýzy uzavírá: »Rozlišením výchovy jako procesu a vzdělání jako jím sledovaného a kýženého stavu pozměňuje se zároveň obvyklé pojmání výchovy a vzdělání, zejména v tom směru, že výchovu nelze omezovati převážně jen na volní (mravní, charakterovou) stránku člověka, jako vzděláním nemůže již rozuměti jen vývoj schopností rozumových. Výchově i vzdělání musí jít o celek, totalitu člověka.«

Nejde snad o terminologické spory. Důležité je zdůraznění úplnosti pedagogického působení. Jde však ještě o více, o to, z jakého teoretického pojetí, z jakých filosofických kořenů má toto celkové pedagogické působení na člověka vycházet. A to se v této práci neřeší.

V posledních letech se v nově vypracovaných učebnicích Pedagogika (O. Chlup a kol., Praha 1965), Didaktika (Z. Pešek a kol., Praha 1964) situace mění. Pojmům vzdělání a výchova se věnuje především v Pedagogice obšírnější pozornost.

Obrátíme-li se pro určení české specifické tradice základních pedagogických pojmů vzdělání a výchova k staré české literatuře, zjistíme, že těmto pojmům dala základ především tradice husitská a českobratrská.

Termín vzdělání má ve staročeských památkách původně docela jiný význam než dnešní. Slovem vzdělání se ve staročeských památkách označuje budování, tvoření, a to především architektonické, to je stavění: »Nebo jeho (krále) slovem hradové se boří a stavějí, města se vzdělávají.« (M. Pavla Židka, Spravovna, vyd. Z. Tobolka, Praha 1908, str. 54.)

Odtud se přenáší slovo vzdělání ve smyslu vytváření, polepšení na

duchovní výtvořy boží i lidské; »bojte se pána Boha... abyšte toho nekazili, což on chce vzděláti k chvále své...« (Akty Jednoty Bratrské, vyd. J. Bidlo, I, Brno 1915, str. 266, 20).

Vzdělání, vytváření, utváření může mít jak kladný, tak záporný smysl. Může to být vzdělání ďáblem nebo zdokonalení bohem. Člověk na svět přichází, jak říká Hus, skrze hřích, ale jest vzděláván bohem, vtěleným slovem. Doslova: »A vyšlo jest na svět (slovo) skrze vtělení, aby přemohlo a zkazilo království pokryté v nás, jenže je vzděláno skrze hřiech v nás od ďábla, a zdělalo své království božské.« (Hus, Česká kázání, Šimek 1935, 847, podle zkratk k staročeskému slovníku.)

Slova vzdělání se tu začíná užívat jako termínu pro formování člověka k nejvyšší lidskosti, to znamená ve smyslu tehdejší doby — k obrazu božímu (jindy ovšem to může být vzdělání k obrazu ďablovu).

Pokud šlo o překlady z latiny do staročestiny, překládalo se slovo aedificare, instituere jako vzdělávati.

Slovo *v ý c h o v a* má ve staročestíně rovněž jiný smysl a jiný obsah než dnešní termín. Stopy původního významu jsou však i dnes stejně patrné jako u slova vzdělání.

Slova *v ý c h o v a* se užívá k označení péče o základní živočišné potřeby, ať už mláděte zvířecího, ať lidského v nejobecnějším slova smyslu i jako označení pro péči o udržení životní existence dospělých.

Tak např. »vepř a svině chtějí prvé vychování«. (M. Pavla Židka Spravovna, vyd. Z. Tobolka, Praha 1908, str. 32.)

Ti, kdo vyživují a krmí, dávají i základní návyky, dávají základní směr vyživovanému mláděti.

V latině »educare« také znamenalo původně živiti. Uvádí to výslovně J. J. Rousseau (Emil, čili O vychování, Olomouc 1926, str. 52): »Slovo educatio mělo u starých jiný smysl, než mu dáváme nyní. Znamenalo vyživování. Educit obstetrix praví Varro, educat nutrix, instituit pedagogus, docet magister.«

Termín učenie ve staročestíně znamenal objektivní učenosť, vědu nebo instituci, např. i vysoké učení.

Rozdíl mezi významem obou slov je tedy jasný a podstatný. V termínu *v ý c h o v a* je zahrnuta životní nutnosť této činnosti; její pomocí se udržuje naživu bytost již existující.

Termín vzdělání naproti tomu má význam vytváření něčeho nového, tvoření vzhledem k nějakému vzoru (ďablovu, božímu). Vzděláním se tedy vytváří nová skutečnost, buduje se jako stavba, a to platí i tehdy, jde-li o přenesený význam vzdělání ve smyslu zdokonalení lidských vlastností.

Vzdělání znamená ve staročestíně také zlepšení půdy, tj. kultivaci polí, vinic.

Z této tradice vyrostlo i pedagogické užití těchto slov u Komenského, který jich používá ve smyslu původním i částečně přeneseném i zcela přeneseném: »Jazykem svým píšeme, protože národu svému píšeme. Mají jiní, kdo by je probuzoval, napomínal, vzdělával.« (J. A. Komenský, Didaktika, Brno 1913.)

Termínu *v ý c h o v a* používá ve smyslu vytvářet základní návyky. Neužívá ho v substantivní, nýbrž slovesné formě »chovat«: »Chovej rozmazaně syna svého, a předěsí tě; pohrávej s ním a zarmoutí tě.« (Veškeré spisy J. A. Komenského, sv. 4, Didaktika a Informatorium, str. 572, Brno 1913.)

Ovšem většina spisů je psána latinsky a »Řeč o vzdělávání ducha« je v originále nazvána »Cultura ingeniorum«.

Kultivace, jakou má Komenský na mysli, je všestranná kultivace; vzdělává se mysl, vůle, pohyb, řeč. Vzděláním se stává člověk schopným přetvářet skutečnost: »Ruka . . . vytváří nová díla a málem tvoří nové světy.« (Vybrané spisy J. A. Komenského, sv. 2, Praha 1960, str. 112.)

Vzdělání dává člověku především metodu práce. »Vzdělané je umění, které zručně a vzhledně provádí svá díla. Tělo je vzdělané, když je uhlazené, sličné, ne bez barvy a k úkonům obratné. Proto bude podobně vzdělán duch, který se za prvé stal schopným mnohých myšlenek, schopným do všeho bystře vnikat.« (Tamtéž str. 112.)

Vzdělání učí člověka porozumět věcem, jejich podstatě, člověk se učí s nimi zacházet a zacházením s nimi se vzdělává, učí se užívat věcí k lidským účelům, a tím, že kultivuje přírodu, kultivuje sám sebe. Tím se vzdělání stává účinnou silou humanizující člověka i přírodu. Vrcholu účinnosti vzdělání je možno dosáhnout jeho demokratizací, tím, že všichni lidé, všech národů a ras porozumějí ve stejném smyslu věcem, přírodě, společnosti i sobě navzájem. Budou připraveni uvádět svou činností skutečnost do harmonického řádu, který podle Komenského je sice dílem božím, ale člověk ho může metodicky doplňovat.

Komenský si uvědomoval důležitost toho, že člověk přetváří skutečnost, ale šlo o to, aby ji přetvářel uspořádaně, k účelům lidským. Všechny věci podle Komenského existují kvůli člověku, aby mu přinášely nějaký užitek. Tak Komenský, ač vycházel z křesťanského humanismu, z racionalistické metody práce a myšlení, ze senzualistického chápání skutečnosti, anticipoval ve svém díle budoucnost v tom smyslu, že pro svět, v němž čím dál tím více převládá skutečnost vytvářená lidmi, uspořádání této skutečnosti, aby sloužila lidským potřebám, jeví se vždy naléhavějším a naléhavějším.

Vzdělání člověka v tomto pojetí je všestranná kultivace, avšak přitom to není ani dost málo kultivace samoučelná; dává člověku možnost vytvořit vlastní rukou a myšlením i vůlí lidské podmínky života, dovršit svou vlastní lidskou podstatu. Jádro této tradice je aktuální i pro současný svět, v naší pedagogice je však dosud nevyužitě.

Podstatně jinak se rozvoj člověka a uskutečnění humanity jeví v rousseauovské tradici. Rousseau se nepokouší o harmonizaci věcí člověkem vytvořených. Protože vidí, že existují rozpory mezi člověkem a civilizací, tedy mezi člověkem a prostředím jím vytvořeným, řeší problém tak, že celou skutečnost lidmi vytvořenou chce anulovat a vidí uskutečnění humanizace člověka v návratu k přírodnímu stavu.

U Komenského lidskost a harmonie člověka se světem věcí a lidí jsou těsně spjaty. Jde sice ještě o harmonii v metafyzickém slova smyslu, a to o takovou, která byvši na začátku dána, byla pak uvedena v chaos a má být nyní lidmi znovu obnovena. Lidé se stanou schopnými tuto harmonii obnovit, porozumějí-li podstatě věcí; jen tak nabudou schopnosti uvést vztah mezi člověkem a skutečností i mezi lidmi navzájem v původní harmonii.

V němčině, kde jsou rovněž rozlišeny termíny vzdělání a výchova, je tradice formování těchto pojmů a jejich specifického obsahu jiná. Je tu sice jistá shoda: i v němčině se termínu vzdělání užívá původně v jiném

smyslu slova, než je smysl dnešní, dokonce až do poloviny 18. stol. Až do té doby se ho užívalo pro technické tvoření. (Viz W. Rein.) Jde tedy rovněž o tvoření, vytváření něčeho nového a tento význam se přenáší postupně na člověka, na formování jeho duševních schopností a vlastností. Jenže tradice, s níž je toto přenesení spjato, je zcela odlišná; v němčině podnět k přenesení tohoto termínu na formování člověka dalo navázání na rousseauovskou tradici v době německého romantického hnutí. Tím se přejal smysl tohoto formování: má jít o vnitřní přirozený vývoj všech vloh ve smyslu organického růstu namísto formování k určitému účelu. V souvislosti s tradicí klasické německé filosofie dostaly oba termíny vzdělání i výchova do značné míry samoučelný estetizující charakter, který našel své vyjádření v schillerovské Krásné duši (Schöne Seele).

Rozdílnost české tradice pedagogické, vyvozené z Komenského, a tradice německé pedagogiky, která prostřednictvím Herbarta ovlivnila pedagogiku naši i ruskou, můžeme ještě úplněji pochopit, uvědomíme-li si, že kantovská filosofie byla rozhodujícím činitelem i pro německou pedagogiku. V Kantovi můžeme právem hledat kořeny teoretického základu německé pedagogické tradice. Immanuel Kant svým řešením poměru subjektu a objektu v otázce poznání otrásl názorem na kosmos jako na daný harmonický ideální řád. Kant přiznává člověku jako subjektu s apriorními nazíracími kategoriemi, s mravním imperativem, možnost tuto harmonii vytvářet subjektivně, ale nczaručuje existenci objektivní harmonie, neboť svět skutečných věcí není člověku dáno poznat a nemá možnost přesvědčit se o objektivitě věcí o sobě. Člověk jako subjekt harmonizaci kosmu teprve vytváří. J. Patočka formuluje rozdíl mezi řeckým idealistickým pojetím harmonie kosmu a kantovským pojetím takto: »Tyto základy světové harmonie jsou tedy proměněny v pouhé prostředky harmonizace, jimiž naše mysl hledí sama sebe uspokojit« (J. Patočka, Doslov ke Kantově Kritice praktického rozumu, Praha 1944, str. 215). Pořádání světa a jeho harmonizace, která u Komenského je umožňována lidskou prací, se v kantovském podání jeví jako harmonizace daná apriori mravní povinností a apriorními nazíracími formami.

Výchova je tedy pro Kanta především morální záležitost a přitom věc intelektuálního poznání, nikoliv záležitost všestranného aktivního uplatnění člověka. Další německá pedagogická tradice podržela toto zdůraznění mravního formování člověka jako hlavní cíl výchovy. Mravní princip ve výchově je rozhodující pro Herbarta, u něhož vlastním cílem výchovy je charakterově silný člověk.

Kant vnesl do dějin německého myšlení pozornost k vnitřní, subjektivní stránce poznání. I Herbart působil nejsilněji tím, že obrátil pozornost pedagogů k psychologickým problémům, k subjektu žáka. Ovšem Kant se vzdal objektivního a účinného zasahování do skutečnosti a tímto jeho pojetím byl ovlivněn i další vývoj německé pedagogiky. Došlo se k samoučelnosti při formování člověka.

Síla Komenského byla v tom, že člověk v jeho pojetí může do skutečnosti zasahovat a činností ji přetvářet v souladný celek.

Pokantovský vývoj německé klasické filosofie, který problém vztahu subjektu a objektu neřešil už apriorními nazíracími formami, ale činností, ovšem abstraktně duchovní, nedostal se až do Marxe a Engelse

k pojetí činnosti jakožto síly přetvářející zároveň skutečnost i člověka (jako přetvářející subjekt).

V naší porevoluční pedagogice, protože se zpřetrhalo vědomí kontinuity pedagogické teorie, jsme nenavázali na progresivní tradice naší pedagogiky, nebyli jsme s to rozeznat, v čem vlastně spočívají a jak je spojit s tím, co bylo objeveno později. Nenavázali jsme na vrchol, v němž naše pedagogika dosáhla bez přehánění světových rozměrů. Teprve komeniologická bádání po padesátém čtvrtém roce ukázala, v čem je hodnota Komenského pro dnešní pedagogiku.

Tradice Komenského se nestala organickým zdrojem naší současné pedagogiky.

Problematika pojmů výchovy a vzdělání není věc subjektivních názorů. Je to problematika jejich začlenění do tradice pedagogického myšlení.

Komenský chtěl vzděláním dospět k nápravě věcí lidských. Komenského pojetí formování člověka, protože přímo směřovalo k účinnosti, bylo náznakem materiálního přetváření světa vzhledem k lidským potřebám. Němečtí filosofové, právě jako Kant, spatřovali ve formování člověka hybnou sílu vývoje lidstva, ale tím, že omezovali možnost aktivního zásahu subjektu do skutečnosti, bránili tomu, aby se jejich pojetí výchovy stalo účinným.

Nejde tedy jenom o spor, zda výchova nebo vzdělání je pojem širší, ač i to je důležité, ale pouze ve spojení s problémy historických kořenů obsahu těchto pojmů. Bylo by třeba ve srovnávací pedagogice prozkoumat i historické kořeny názoru na vzdělání, aby zdánlivě stejná slova nebo naopak odlišná slova nezakrývala rozdílnosti nebo shodu obsahu pojmů.

Budu užívat nadále slova vzdělání, jako pojmu vyššího, logicky nadřazeného výchově, neboť k tomu mne vedlo dosavadní zkoumání, z něhož stručné úryvky jsou zachyceny v předchozím výkladu.

Vzdělání mělo v pojetí pedagogů a filosofů vždy humanizující účinek. Síla tohoto humanizujícího účinku byla však různě chápána. Humanismus je jiný v pojetí řeckém, jiný v renesančním, jiný v novodobém pojetí idealistickém, v materialistickém pojetí, zkrátka humanismus je různý v různých kulturních kontextech; humanitas v antice byla synonymem pro vzdělání. Bylo to zjemnění, kultura příslušníků privilegované vrstvy obyvatelstva a tato humanitas spojovala lidi podobným způsobem formované (viz Cicero, Caesar). Renesanční humanita byla rovněž záležitostí privilegovaných vrstev. Ještě renesanční a porenesanční vzdělanci byli spojeni stejnou řečí (latinou) a znalostí řecko-latinské kultury.

Komenský formuloval požadavek vzdělanosti a lidskosti pro všechny lidi, bez rozdílu národních, sociálních, rasových i bez rozdílu pohlaví. Marxismus přinesl požadavek humanity proletářské, která se týká nejen vzdělanosti, nýbrž všech životních podmínek člověka, a nejen vládnoucí třídy, nýbrž společnosti jako celku. Tradiční humanita se naproti tomu týkala jen plně rozvinutých zemí. Říjnová revoluce dala impuls k osvobozování od koloniálního útlatku a začal nástup tzv. třetího světa, tj. rozvojových zemí. V plné míře se ukázala omezenost tradičního pojetí humanity na rámec evropský. Proporce humanity jako třídního problému dostávají v rámci rozměrů kontinentů nový význam.

Humanizovat člověka znamená dnes dát mu neomezenou možnost roz-

vinout všechny své vlohy, které nejsou apriorní, ale vznikají v historickém procesu aktivního přetváření skutečnosti a vytváření skutečnosti nové. Materiální proces přestavby skutečnosti je provázen přetvářením člověka v individuálním i společenském smyslu.

II. Rozpory současného světa a vzdělání

Pro svůj život, pro rozvinutí svých schopností potřebuje člověk, jak to ostatně vyplývá z předchozího výkladu, harmonické prostředí nebo aspoň možnost vždy znovu překonávat disharmonie prostředí.

Harmonii hledali myslitelé od pradávna. Od harmonie předzjednané, kterou někdo připravil bez vlivu lidí, přes harmonii, kterou lidé zjednávají svým myšlením, se došlo k požadavku harmonie zjednávané lidskou prací. Beztřídní společnost, kde nebude vykořisťování, je rovněž požadavek harmonizace skutečnosti, kterou mají lidé vytvořit svou činností a přitom se vzdělat i v subjektivně harmonické osobnosti.

Svět a život v něm se v posledním čtvrtstoletí podstatně změnil. Všechny složky světa se ocitly v současné chvíli v takové vzájemné závislosti, jako dosud nikdy v historii, aniž svět přitom dosáhl jednoty nebo harmonie. R. Garaudy vyjadřuje v knížce »Perspektivy člověka« tuto skutečnost: »Náš svět je jen jeden. Je to však rozštěpený svět. Tento svět je jeden, neboť vývoj techniky a výroby vytvořil světový trh, ekonomiku uzavřeného světa, v němž osud každého člověka de facto závisí na osudu všech ostatních. V ekonomickém, politickém, morálním smyslu je každodenní život každého člověka vystaven vlnobití nejvzdálenějších bouří...

Avšak tato světová vzájemná závislost neznamená světovou solidaritu. Je vytvořena z protikladů a střetnutí. Světovost se od nynějška projevuje jen proto, že všechny zápasy se rozvíjejí v měřítku planety: boje tříd, národnostní boje, boje ideologické« (str. 13).

Nikdy v historii totiž nedospělo lidstvo k tak mnohonásobné vzájemné závislosti všech lidí a přitom k takové rozporuplnosti jako dnes. Nové přírodovědné objevy, nová technika, vzrůst hustoty obyvatelstva na zeměkouli, vzrůst nerovnoměrnosti vývoje, to všechno jsou objektivní činitelé, kteří vyžadují vyrovnávání rozporů, vyrovnávání nerovnoměrností vývoje. Svět je a bude rozporuplný, přesto však je nutno k tomu, aby mohl existovat, rozpory znovu a znovu vyrovnávat, stále obnovovat harmonii. Člověk svou činností, tvořením lidské skutečnosti rozpory vytváří, a proto je musí sám také překonávat.

Budoucnost lidstva i každého národa a jednotlivce je konec konců závislá na tom, bude-li lidstvo umět využívat všech svých vymožeností technických, kulturních a sociálních rovnoměrně, ve prospěch všech zemí, národů, lidí.

K tomuto cíli, i když v jiném historickém kontextu, směřovalo i veškeré úsilí Komenského; toto směřování dodává smysl i jeho pedagogické koncepci.

Překonávání rozporů ve všech oblastech lidského života — to jsou nesmírně složité úkoly s nedohlednou perspektivou; na jejich plnění musí spolupracovat lidé formovaní nejrozmanitějšími způsoby, danými ať už růzností kultur, ať různým ekonomickým a sociálním postavením, ať různým vzděláním apod. Máme-li na mysli svět jako celek, vidíme, že jedno-

tící síla, společná ideologie, společná filosofie, společné náboženství, nic takového, co by vedlo lidstvo snadnou cestou ke společnému cíli, neexistuje. Ale je přece něco společného; jsou společné problémy, společné nesnáze.

Jak z techniky vytvořit nástroj pomáhající lidem ke štěstí a humanizaci a nikoliv ke zhoubě? To je přední problém, spojující dnešní lidstvo, přední problém moderního humanismu, a proto i moderního vzdělání.

Moderní přírodovědci si uvědomují, že pokrok v přírodních vědách a jeho realizace v technice bez spojení s pokrokem v společenských vědách, bez zlepšení lidských vztahů a bez rovnoměrného vzdělání lidí znamená záhubu lidstva. Pro věk, který vyvrcholil vynalezením atomové zbraně, znamená slovo »pokrok« téměř obecně pokrok přírodovědecký a technický. Člověk je přitom odsunován do pozadí. Ale zároveň se rodí i jiné pojetí, v němž se člověk znovu stává měřítkem pokroku. Nyní však prohlašuje vynikající fyzik a zároveň filosof Heisenberg: »Prostor, v němž se člověk vyvíjí jako duchovní bytost, má více rozměrů než ten, jímž se šířil v posledních stoletích.«²⁾

Důsledky rozvoje techniky jsou pro člověka mnohem závažnější a nebezpečnější, než jak se rýsovaly ještě před několika desítkami let.

Je třeba spolupráce všech lidí a národů, aby se technické objevy nestavěly proti člověku, nýbrž aby člověku sloužily.

Požadavek integrace, který v těchto souvislostech vzniká ve všech oblastech hospodářství, politiky, vědy, kultury, vzdělání, může, ale také nemusí pomáhat při řešení rozporů, které se objevují v průběhu vývoje a společnosti. Záleží na smyslu, v jakém je integrace chápána. Tam, kde se zdůrazňuje priorita celku před částmi, kde obnovení celosti nevyplývá ze samé podstaty vývoje, stává se integrace brzdící silou pro přirozený vývoj struktury společnosti a člověka jako individua. Tam, kde jeden národ rozumí integrací vládu nad jiným národem, není zachována proporcionalita mezi celkem a částmi. Integrace je v takovém případě násilný pokus uzavřít do železných obručí stále a nezadržitelně se měnící svět.

Skutečná, integrální jednota společnosti vzniká organickým sblížováním kultur, vyrovnáváním vzdělání, vyrovnáváním ekonomických rozdílů.

Jednotu společnosti, sblížování kultur, integraci výroby je nutno každodenně, všude, na všech úsecích a za pomoci všech znovu namáhavě dobývat překonáváním vytvářejících se protikladů.

A tady je nový úkol pedagogiky, nový úkol vzdělání. Vzdělávat lidi tak, aby citlivě chápali rozpory i souvislosti, aby dovedli přispět k překonávání rozporů.

Harmonie světa tedy není dnešnímu člověku dána jako předpokládaná skutečnost, tak jako člověku antickému, jemuž z této apriorní danosti harmonického kosmu vyplýval požadavek kalokagathie, harmonicky rozvinutého člověka. Harmonie není dnes dána ani nazíracími formami člověka, jak tomu chtěla kantovská filosofie. Harmonizaci skutečnosti umožňuje činnost lidí znovu a znovu překonávajících vytvářející se protiklady, takže ideální harmonie v řeckém slova smyslu ani v kantovském chápání nevyhovuje. S tím souvisí i otázka všostranně rozvinutého člověka, který je oficiálním cílem naší výchovy. Není-li jasno, v jakém fi-

²⁾ Citováno podle: R. Jung, *Jasnější než tisíc sluncí*, Praha 1965.

losofickém kontextu je tato všestrannost a harmonie myšlena, stává se tento požadavek frází. Požadavek všestranně a harmonicky rozvinutého člověka byl reálný v řeckém filosofickém kontextu. Dnešní člověk může vědomě a aktivně dosáhnout relativního harmonického uspořádání světa jen ve spolupráci všech národů. Proto můžeme mluvit jenom o směřování k všestrannému vzdělání v tom smyslu slova, že koncepce vzdělání bude odpovídat objektivní rozporuplnosti tohoto světa.

III. Hlavní rysy humanistické koncepce vzdělání

V evropské historii existovala koncepce vzdělání přetrvávající staletí v podobě sice několikrát změněné, ale s typickými setrvávajícími rysy. Byla to koncepce humanistického vzdělání. Specifika této koncepce byla dána už řeckým myšlením. Řecká kultura, z níž vyrůstalo řecké vzdělání, je neodmyslitelným počátkem a podnětem pro celý vývoj technické civilizace.³⁾

Ačkoliv řecká filosofie sama nevyrostla z potřeby poznat a poznáním ovládnout přírodní skutečnost, přece se žádná filosofie světa později v historické praxi neukázala tak důležitou pro ovládání přírodních sil jako filosofie řecká. Aristoteles chápe sice pravé vzdělání jako vzdělání, které není zaměřené k praktickým účelům: »Že tedy jest jakési vzdělání, které třeba synům dáti ne sice jakožto užitečné nebo potřebné, ale jakožto ušlechtilé a krásné, jest na bíle dni.«⁴⁾ Přitom však Plato i Aristoteles dali základ takovému způsobu myšlení, který vyzbrojil evropské přírodovědce metodou, s jejíž pomocí novodobí přírodovědci našli a nacházejí cesty, jak prakticky ovládat přírodu. Byl to racionalistický způsob myšlení. Racionalistická metoda myšlení dává možnost převést nekonečnou rozmanitost jevů na omezený počet základních principů. A dokonce i na řecké abecedě je zřejmé, že i ona byla charakteristická pro racionalistický způsob myšlení. Z malého počtu písmen je možno složit celou rozmanitost světa, označit jménem všechny věci a jevy. Jde tedy o to, aby byl člověk vzdělán tak, že dovede ve všem určit základní prvky, z nichž potom správnou metodou snadno sestaví nejrozmanitější věci. Známe-li základní principy skutečnosti, podřídí se skutečnost našemu poznání: podle této zásady postupovala a stále ještě postupuje evropská věda. A tak zdánlivě neplodné Platonovo úsilí o redukci jsoucna na jediný princip, Aristotelova snaha vystihnout řád kosmu v transformované podobě dovedly renesanci dát impuls k jejich praktickému užití přetvářením skutečnosti.

Řecká kultura dala tedy svým racionalismem metodologické předpoklady, které pak spolu s dalšími historickými podmínkami způsobily, že

³⁾ Řecká věda, filosofie, kultura byly svými snahami obráceny k pozorování vnějšího světa, přírody, ostatních lidí, celého universa. Tuto charakteristiku řeckého myšlení velmi citlivě zaznamenávají např. ti indiští myslitelé, kteří chtějí vystihnout podstatu rozdílu v pojetí vzdělání v kontextu indické a evropské filosofie. Jeden z nich píše: »Indická filosofie vcelku zdůrazňovala vnitřní zkušenost člověka. Filozofové usilovali porozumět vnitřní podstatě člověka a při tomto snažení překročili hranice smyslu, rozumu a dokonce i příčiny a hledali, jak zototžnit člověka s hlubokou skrytou realitou. V Řecku byl filosof zajat především podstatou vnějšího světa. Snažil se určit místo člověka v okolním světě.« (*Humanism and Education in East and West*. UNESCO, 2nd impression, Paris 1957, 31.)

⁴⁾ Aristoteles: *Politika*. Praha 1895.

se Evropané mohli stát tvůrci techniky. Tím, že ovládli racionální metody myšlení, ovládli přírodu, vytvořili techniku a pomocí techniky nové životní prostředí, které se však člověku v rámci kapitalistických výrobních vztahů odcizilo a zůstane mu cizí dotud, dokud se nepodaří uvést společenské vztahy v jejich celku v soulad s nově vytvořeným prostředím.

Racionalistický způsob myšlení, obnovený renesancí v nových souvislostech, charakterizoval čím dál tím víc evropský (i americký) způsob myšlení. Racionalismus spojený se senzualismem byl způsob, který do didaktiky uváděl Komenský stejně jako Pestalozzi. Všechny dnešní pokusy o nové uspořádání vyučovací látky tak, aby vystihovala strukturu vědních oborů, aby se soustředila na základní principy, z nichž lze odvodit vše ostatní, souvisí s kořeny evropského racionalismu. A tak známé pokusy amerického pedagoga J. S. Brunera, řada návrhů našich fyziků a matematiků na vyučování těmto předmětům jsou pokusem o nové racionalistické uspořádání poznatků tak, aby účinně otvíraly vstup k poznání celé skutečnosti. Patočka⁵⁾ poukazuje na Daltonovu atomistiku, na Mendělejevovu tabulku a konečně na hudbu a básnictví, na evropský tonální systém, na básnickou metriku, které všechny v sobě mají racionalistickou metodologii. Z omezeného počtu prvků, lze stanovit nekonečné množství variant. Největší přírodovědci dodnes oceňují tento rys řecké filosofie, který jim vstúpilo právě humanistické vzdělání: »Řecké myšlení odlišovalo na první pohled od myšlení jiných národů schopnost klást otázky zásadním způsobem a tím dospívat ke stanoviskům, na jejichž základě bylo možno uspořádat pestrou a rozmanitou skutečnost a zpřístupnit ji lidskému myšlení« (W. Heisenberg, Plamen 65/2).

Tak zvané humanistické vzdělání, které se realizovalo jako oficiální školské vzdělání v evropských gymnasiích, lyceích, atheneích, grammar schools, vstřebalo racionalismus řecké filosofie. Estetický charakter vzdělání, který vyplýval z řeckého požadavku harmonie, se v průběhu staletí čím dál tím jasněji přikláněl k racionální stránce, která vyplývala z pojetí harmonie jako pevné struktury. Novohumanismus přinesl do vzdělání pojem protikladu vzdělání formálního a materiálního. Formální vzdělání v didaktickém slova smyslu bylo vzdělání racionalistické. Klasické jazykové vzdělání, které bylo jádrem humanistického vzdělání, od původního významu etického a estetického směřovalo k tomu, aby se stalo nástrojem formálně logického myšlení. Klasické vzdělání nado mělo výrazný význam komunikativní, latina byla ještě v porenasní době prostředkem mezinárodního styku vzdělavců, měla mezinárodní komunikativní smysl.⁶⁾

S rozvojem přírodních věd v 19. století se gymnasia a reálky snažily vstřebat všechno nové, co přinesly věda a technika. Jejich snahou bylo vstřebat do harmonie založené antikou i rozvoj moderních věd. Důkaz vidíme např. v Exnerově a Bonitzově návrhu, kterým byl v polovině 19. století položen základ k vývoji gymnasií v podstatě do první světové války: »Matematika a vědy přírodní nemohou být zanedbávány a nedovolují, aby síla jejich životní byla prázdným stínem jiných, od nich podstatně odchylných disciplín. Tento plán učebný zahrnuje vůbec všechno

⁵⁾ J. Patočka: *Aristoteles, jeho předchůdci a dědicové*, Praha 1964.

⁶⁾ J. Popelová: *Filosofický význam nejnovější metody jazyků*, Vybrané spisy J. A. Komenského, Praha 1964.

klamné zdání. Těžiště jeho neleží v klasických literaturách, ani v literaturách klasických a spolu vlastenecké... nýbrž ve vzájemném vztahu všech předmětů mezi sebou. Ano, zdá se býti úkolem tyto vztahy na všech stranách sledovati a přitom elementů humanitních, které jsou v plné hojnosti také ve vědách přírodních, pečlivě užívati.«⁷⁾

To je typický rys humanistického vzdělání 19. století a v něm byla síla i slabost této koncepce. Síla záležela v tom, že gymnasia neustále chtěla udržovat přehled o celku vědění, a slabost v tom, že tento celek umrtvovala idou antického harmonického světa. Síla byla dále v tom, že gymnasia hledala ve vědách přírodních humanitní prvek.

Přírodovědné vzdělání pronikalo neodbytně do humanistického vzdělání, rozrůstalo se vzdělání materiální a zmenšoval se podíl formálního vzdělání. Přibývalo množství nových faktických poznatků, aniž se je podařilo skloubit v jedolitou koncepci, jakou předtím tvořilo humanistické vzdělání. A tak humanistické vzdělání ztrácelo schopnost formálního, metodologického, racionalistického školení. Ve školské praxi začalo převažovat vzdělání materiální a tato tendence trvá do dnešní doby.

Od konce 19. století vystupují v pedagogice stále zřetelněji proudy pokoušející se o překonání humanistické tendence. Především jde o pokus o zdemokratizování vzdělání, o jeho přiblížení k životu naplněnému technikou a o překonání statických rysů humanistické koncepce.

Výrazné postavy těchto reformních snah jsou (i když značně odlišné) J. Dewey, G. Kerschensteiner, N. K. Krupská, P. P. Blonskij. Společným jmenovatelem úsilí všech byla snaha proměnit baconovské heslo »Vědění je moc« v koncepci vzdělání. Ovšem jejich koncepce byla rozdílná. Pro Deweye je zkušenost výchozím bodem pro metodologii myšlení,⁸⁾ pro Kerschensteina je práce formální metodologický prostředek školení pro široké vrstvy,⁹⁾ vzdělávající se v tak zvané Volksschule, stejně jako je latinský jazyk prostředkem výchovy myšlení na střední škole pro privilegované vrstvy. Krupská podobně jako Blonskij vidí v průpravě k ovládnutí moderní techniky nejširšími vrstvami cestu k sociálnímu osvobození a k blahobytu dělnické třídy.

Ve školské praxi se však stále rozrůstalo materiální vzdělání, rozmnožené ještě vstupem techniky do školy. Přetížení školy materiálním vzděláním ji od života spíše odtrhovalo, než ji k němu přibližovalo.

Naše současné snahy o spojení školy se životem se přiklonily v praxi škol několika posledních let spíše k požadavkům života doby rozkvětu reformistické pedagogiky než k potřebám dnešního života.

IV. Pokus o postižení některých rysů nové koncepce vzdělání

Pro řešení problémů budoucnosti nestačí jenom zdokonalené ovládnutí technických a přírodovědných znalostí dorůstající generace. Humanistickou koncepcí vzdělání nelze proto překonat přidáváním nových přírodo-

⁷⁾ Citováno podle: Fr. Drtina: *Ideály výchovy*, Praha 1930.

⁸⁾ John Dewey: *Rekonstrukce ve filozofii*, Praha 1929.

⁹⁾ Georg Kerschensteiner: *Begriff der Arbeitsschule*, Berlin 1922, str. 37 n.

¹⁰⁾ Krupská: *Narodnoje obrazovanije i demokratija*, Berlin 1921.

¹¹⁾ P. P. Blonskij: *Die Arbeitsschule*, Berlin 1921.

vědných poznatků a techniky a odbouráváním historie a klasických jazyků. Pro humanistické vzdělání, jak jsme se pokusili ukázat, nebyly charakteristické jenom humanitní předměty jako klasické jazyky a literatura, ale především rysy myšlení, které dala světu řecká filosofie, tj. hlavně racionalistický způsob myšlení. Rozpory, které vznikají v důsledku rozvoje techniky, stále narůstají a nemohou být odstraněny jen rozvojem samé techniky, ale především přestavbou společenských vztahů v celosvětovém měřítku. To je perspektiva socialistického humanismu, kterou je nutno zpřesňovat ve všech oblastech lidského života, vědy a tudíž i pedagogiky. Rozpory, které cítí lidé zcela osobně a subjektivně, nejsou dnes zásadně místního rázu, a nelze je ani účinně překonat částečnými zásahy. To všechno se musí uvážit při vytváření nové koncepce vzdělání. Jakými rysy by se měla proto vyznačovat koncepce vzdělání v budoucnosti? Podle našeho názoru by měla mít především těchto několik hlavních rysů:

1. Vyznačovat se vysokou komunikativností, aby každý člověk byl schopen dorozumění s co nejširším okruhem lidí, počínaje jazykovým dorozuměním přes dorozumění v oblasti kulturní a myšlenkové i v oblasti jednání.

2. Vyznačovat se dále vysokou účinností v oblasti školení metodologie myšlení a práce. Protože svět není pevná a neměnná struktura a spěje k dalším rozporům, musí se člověk učit vidět jeho měnlivost v historických souvislostech i v souvislostech světových, aby mohl proměnlivost světa ovládat. Vzdělání by mělo směřovat k tomu, aby sice dalo lidem možnost osvojit si určitý systém myšlení, ale zároveň i vědomí, že existují jiné způsoby myšlení, které je nutno objevovat, nebo umět nacházet přístup k dalším systémům již objeveným.

3. Pokusit se o integraci především v přírodovědných a společenskovědných poznatcích v tom smyslu, aby vzdělání otvíralo lidem přístup k vidění souvislostí mezi lidskými zásahy do přírody a jejich významem pro uspokojení lidských potřeb.

Mělo by proto nabýt nové funkce vyučování historie a geografie, neboť ony zachycují rozpornost a jednotu světa nejúplněji, jak ve sloudu chronologickém, tak i geografickém. V nich by se mělo integrovat přírodovědné a společenskovědní poznání, v nich by měla být obsažena metodologie myšlení, která je rozhodující pro rozšířený svět, přesahující hranice antické a renesanční metody myšlení.

Proto bude třeba do pedagogiky důsledně uvést a domyslit do konkrétních didaktických podrobností Marxovu tezi o pojetí moderní vědy: »Známe jen jednu vědu, vědu historickou... Dokud existují lidé, dotud se dějiny přírody a dějiny lidí vzájemně podmiňují.«

Historické hledisko se stává ve všech vědách stále důležitějším a je hlavním metodologickým principem odhalování a překonávání rozporů, vznikajících v procesu vývoje společnosti.

Do redakce došlo v dubnu 1966

Автор настоящей статьи пытается объяснить сущность образования, как общественно эффективной силы.

Образование рассматривается автором как культивирующая сила, причем подчеркивается чешская педагогическая традиция Я. А. Коменского. Эту традицию можно назвать концепцией общественно эффективного образования. Ее суть заключается в том, что образование призвано повышать культурный уровень всех людей без различия, чтобы они были в состоянии видеть сущность реальности, чтобы они были способны осуществлять превращения и создавать новую реальность, но устроенную так, чтобы она служила нуждам человека. Эта черта является актуальной для современной жизни, в которой преобладает реальность, созданная людьми, но не подчиненная человеческим целям. Под влиянием развивающейся техники увеличивается взаимная зависимость людей во всем мире, причем возрастают разногласия во всех сферах реальности. Вследствие этого образование, толкуемое с точки зрения жизненных перспектив, должно подготовить человека для коммуникации в широком смысле этого слова (языковой, культурной, профессиональной и пр.), должно знакомить с методами мышления и поведения, с методом раскрытия сущности и противоречий реальности и с методом преодоления разногласий. Новая концепция призвана как бы интегрировать природоведческие и социологические познания. Автор полагает, что эти принципы должны объединять все виды образования, если оно хочет стать общественно эффективной силой.

H. Sychrová

Socially Effective Education

In this article the author is trying to explain the substance of education as a socially effective force.

She regards education as a cultivating force while pointing out the Czech pedagogical tradition of Comenius. It is a tradition which may be called the conception of socially effective education. Its substance lies in the fact that education should cultivate all people without distinction in order to enable them to perceive the substance of reality, to enable them to transform reality and to shape a new reality organized in such a way as to serve man's purposes. This feature is topical in the world of today, where the prevailing reality is that created by man, which, however, is not subordinated to man's purposes. As a result of technical progress the interdependence of people all over the world is increasing while contradictions in all spheres of reality are being stepped up. That is why education conceived from the viewpoint of life perspectives ought to provide training for communication in the broad sense of the word (linguistic, cultural, professional etc.), ought to give the methods of thinking and behaviour, the method of discovering the substance and the contradictions of reality, and the method of overcoming the contradictions. The new conception of education ought to integrate the knowledge of natural and social sciences. These principles ought to link all kinds of education so as to make education a socially effective force.