

Ke vztahu kauzality a finality v pedagogickém myšlení

Dr. BOHUMÍR BLIŽKOVSKÝ, CSc.
(Pedagogická fakulta UJEP)

Úkolem stati — podněcené úvodním referátem dr. J. Kyráška CSc. »Metodologické problémy pedagogiky« na II. celostátní konferenci Československé pedagogické společnosti v Olomouci, v září 1966 — jsou dvě diskusní poznámky k rozsahu pojmu výchova. Prvá přistupuje k danému vymezení z hlediska vztahu subjektu a objektu výchovy, druhá z hlediska vztahu cílů, prostředků a podmínek výchovy.

V první poznámce chceme zejména upozornit na potřebu diferencování nějšího pohledu na tzv. intencionální pedagogické působení na člověka. V naší současné pedagogice, na rozdíl od některých zahraničních pedagogů i některých našich filosofů, je vcelku shoda v omezení pojmu výchova jen na intencionální působení. Výchova se pokládá za určitý druh mezilidského intencionálního působení. Uvědomíme-li si však, jak rozmanité a nevyčerpatelné jsou vztahy mezi subjektem a objektem výchovy, třeba jen v míře intencionality, vynoří se rázem řada problémů i rozdílných stanovisek. Sama slovní zásoba tu např. rozlišuje od zaopatření, péče, navrhování, předvádění, ukládání, donucování, vedení, výcviku vyučování, ... až po přemlouvání, vzdělávání, získávání, přesvědčování, probouzení, podněcování a sebevýchovu celou škálu výchovných záměrů a způsobů. I pouhý inventář významů této slovní zásoby by byl pro pedagogiku poučný. Tím potřebnější je v této oblasti přesnější vědecká klasifikace a jí odpovídající terminologie zachycující a rozlišující aspoň hlavní pásma celého spektra výchovných způsobů např. od toho, při němž si vychovávaný ani neuvědomuje, že je vychováván, přes bezprostřednější součinnost vychovatele a vychovávaného, až k sebevýchově.

Pokusme se aspoň předběžně a zhruba utřídit přehled mimovýchovných i výchovných vlivů působících na člověka podle stupně a druhu jejich záměrnosti. (Budme si ovšem vědomi, že stupeň záměrnosti vlivů na člověka neurčuje jejich účinnost):

1. Prvou nejrozsáhlejší oblast vlivů tvoří **formování**, tj. funkcionální, pedagogicky nezáměrný vliv sociálního a přírodního prostředí; kladný i záporný vliv vnějších i vnitřních životních podmínek na člověka. Formování postrádá uvědomělý formující subjekt, je jen formovaný lidský objekt, který si tyto vlivy leckdy ani plně neuvědomuje, vždy však na ně více či méně aktivně reaguje. Účinnost některých formativních vlivů může být, zejména v novodobých podmínkách, větší, než vliv výchovy. Formování, či funkcionální působení

je tedy vztahem, střetáváním člověka a světa bez pedagogických intencí. Jde o vztah, v němž chybí subjekt výchovy, respektive existuje zatím převážně jen jako možnost; každé mezilidské působení a lidský život vůbec v sobě totiž zahrnuje pedagogickou dimenzi — třeba potencionálně.

II. **V ý c h o v a** je na rozdíl od formování záměrným mezilidským působením, v němž se utváří uvědomělý a aktivní vztah člověka k světu. Výchova předpokládá vztah subjektu a objektu výchovy; podle formy tohoto vztahu lze rozlišit:

1. **V ý c h o v n é p ů s o b e n í n e v y ž a d u j í c í o s o b n í k o n t a k t v y c h o v á v a j í c í c h a v y c h o v á v a n ý c h.** Sem lze zařadit neadresné nebo méně adresné výchovné působení tisku, rozhlasu, filmu, televize i adresnější výchovný vliv vychovateli vhodně volených hraček, sportovních potřeb, uměleckých děl i celkovou úpravu životního prostředí v interiéru a exteriéru (pokud si vědomě klade humanizující cíle). Značné možnosti rozvoje této formy výchovy spočívající v organizaci životního prostředí vychovávaných podle pedagogických intencí jsou charakteristické zejména pro socialistickou společnost.

2. **V ý c h o v u d o p r o v á z e n o u b e z p r o s t ř e d n í m k o n t a k t e m v y c h o v á v a j í c í c h a v y c h o v á v a n ý c h,** tzv. výchovu »tváří v tvář«. Uvnitř této tradiční formy výchovy by bylo ovšem možné diferencovat dále.

3. **S e b e v ý c h o v u,** při níž dochází ke ztotožnění subjektu a objektu výchovy v jedné osobě (nebo skupině) a vytváří se tím předpoklad pro proměnu vychovávaného ve vychovatele.

Konfrontujeme-li výsledek této klasifikace se zaměřením pedagogické teorie i praxe, vynikne dost názorně co je přeceňováno či podceňováno. Domníváme se, že naši současnou pedagogickou teorii i praxi dosud charakterizuje přežívající sklon k určité redukci bohaté škály způsobů výchovy na její nejorganizovanější formy doprovázené bezprostředním osobním kontaktem vychovatelů a vychovávaných. Formativní účín novodobého životního prostředí se často přehlíží a značných pedagogických možností ostatních forem výchovy se využívá jen zřídka už proto, že ani teorie jím nevěnuje patřičnou pozornost.¹⁾ Školní výchova by podle toho měla vycházet z důkladnějších znalostí účinků formování žáků, měla by bránit podléhání negativním vlivům prostředí, neměla by však vést k jednostrannému přecenění autoritativních forem výchovy, které ostatně nebývají ani nejúčinnější. Zejména v současných životních podmínkách, vyznačujících se ještě značnou dezintegrací, může být vysoce účinná jen taková výchova, která využívá celého spektra svých forem včetně sebevýchovy a která se může dostatečně opřít o živelně vznikající i záměrně utvářené pozitivní vlivy životního prostředí. Větší výchovné možnosti socialismu jsou konec konců právě na tomto předpokladu založeny.

Pokud záměrné přetváření životního prostředí lidí vědomě a výrazněji sleduje (respektive může a má sledovat) i pedagogické cíle, mělo by se stát i předmětem zájmu a studia pedagogiky — pochopitelně ve spolupráci s řadou dalších oborů (včetně hygieny, ekonomie, teorie politiky i architektury, estetiky aj.). Principiálními důvody např. těžko vysvětlíme, proč v zorném poli naší pedagogiky téměř chybí otázky ptající se třeba jak by mělo vypadat hřiště pro starší děti a mládež, aby co nejvíce přispívaly k realizaci našich výchovných záměrů aj. Domníváme se, že uvedená klasifikace forem výchovy nás nabádá

¹⁾ Je např. charakteristické, že první soubornější publikace o sebevýchově vyšla teprve vloni, a to ještě zásluhou pracovníka z oboru vývojové psychologie — J. Kuric. *O sebevýchově mladého člověka*, SPN Bratislava 1966.

přezkoumat, zda vymezení zorného pole pedagogiky, provedené dr. J. Kyráškem v úvodním referátu, není v tomto směru přece jen poněkud úzké.

K stejnému závěru nás vede i zkoumání vztahů cílů, prostředků a podmínek výchovy. Jeho předpokladem je ovšem přesnější vymezení těchto pojmů (aspoň ve stručné zkratce). Podmínky výchovy můžeme rozlišit na vnější, které tvoří sociální i přírodní okolnosti, za nichž výchova probíhá — tedy tzv. formativní vliv prostředí, a na podmínky vnitřní dané dosaženou úrovní vývoje vychovávaných. Výchova se těmito podmínkám přizpůsobuje, ale zároveň je spoluutváří. Cíle výchovy projektují žádoucí ovlivnění vývoje vychovávaných. Výchovným prostředkem se v nejširším slova smyslu stává vše to z existujících vnějších i vnitřních podmínek výchovy, čeho vychovatelé v dané situaci více či méně vědomě využívají k dosažení vytčených cílů. Vyjdeme-li z tohoto vymezení a sledujeme-li vztah cílů, prostředků a podmínek výchovy ve skutečné výchovné činnosti, je zřejmé, že pohyb proměnných cílů, prostředků a podmínek výchovy je současně jejich vzájemným koloběhem: realizovaný cíl se například mění v součást vnitřních podmínek výchovy a může být vychovávajícím využit jako prostředek k dosažení vyšších cílů atd.

Při určování současných cílů, prostředků a podmínek výchovy pedagogika může a musí více využívat spolupráce s hraničními obory. Zejména to platí o poznávání podmínek výchovy, týká se to však i výchovných cílů, které jsou rovněž bez pomoci filosofie, etiky, teorie politiky, psychologie a celé řady dalších nepedagogických věd neurčitelné. Zabývá-li se tedy např. »podmínkami výchovy« celá řada vědních oborů, mělo by nám být především jasné, v čem je svéráznost pedagogického přístupu k této skutečnosti. Mnohostranný, interdisciplinární přístup k otázkám života a výchovy člověka nutnost konkrétního vymezení předmětu jednotlivých věd jen podtrhuje. I ve vědách je funkční dělba práce předpokladem účinné kooperace.

Specifičnost pedagogického myšlení je podle našeho soudu v tom, že v popředí jeho zájmu nejsou izolované podmínky, cíle či prostředky výchovy, ale jejich vzájemné dialektické vztahy a proměny v procesu výchovy člověka i sociálních skupin. Jednostranný zřetel jen k některé z těchto determinant výchovy vedl a vede v pedagogickém myšlení vždy na scestí, ať již šlo o fetišizaci podmínek výchovy např. v pedocentrismu, či v »nutnostářském« hlásání fatální předurčenosti vývoje člověka vnějšími nebo vnitřními činiteli jeho vývoje. Neméně škodlivý je i jednostranný zřetel k prostředkům výchovy, projevující se např. v metodikaření a v redukci pedagogiky na otázky organizační a jen na tzv. pedagogickou techniku v zájmu snazší manipulace s lidmi. Řešení nelze spatřovat ovšem ani v absolutizaci cílů výchovy, hlásající např., že účel světlí jakékoliv prostředky a směřující k pedagogickému voluntarismu a utopismu. Totalitu výchovy nutno z tohoto hlediska spatřovat právě v dialektice jejích cílů, prostředků a podmínek. Proto i pedagogiku netvoří jen izolovaná nauka o cílech, prostředcích a podmínkách výchovy, nýbrž i teorie optimalizace jejích vztahů vzhledem k všestrannému osvobozování a harmonickému rozvíjení člověka.

Mají-li pro pedagogiku tak značný význam vztahy cílů, prostředků a podmínek výchovy, podívejme se ještě jak je možné tyto dialektické vztahy studovat. Přední možností je zkoumání z hlediska finálního. Finální vztah je,

jak známo, vztahem mezi cílem a prostředky k jeho dosažení. Tento způsob myšlení odvozující prostředky od stanovených cílů je pro pedagogiku i výchovu charakteristický (podobně jako např. pro teorii i praxi lékařství), je tu plně oprávněný, nelze jej však ani tu absolutizovat. Již sama formulace vztahu »cíle — prostředky — podmínky« naznačuje, že k jeho řešení pouhým finálním myšlením nevystačíme. Např. předpokladem vědeckého utřídění cílů a obsahu socialistické výchovy v ČSSR je vědecké poznání naší dnešní skutečnosti — zejména jejich vývojových tendencí. K tomu je ovšem nezbytná i analýza proměn vnějších i vnitřních podmínek výchovy, a ta se bez kauzálního přístupu neobejde. Finalita je totiž jen momentem kauzality.²⁾ »Od okamžiku stanovení cíle můžeme uvědomělou činnost... člověka zkoumat dvojím způsobem; jednak z hlediska jejich vzniku a vývoje — jako řetěz příčin a účinků, jednak z druhé strany — z hlediska jejich užitečnosti a účelnosti pro dosažení cíle — jako řetěz cílů a prostředků.«³⁾

Chce-li člověk dosáhnout předem stanoveného cíle, musí uvažovat kauzálně i finálně. »Znalost kauzálních souvislostí je jakýmsi základem pro úvahu finální. Kauzalita dává k dispozici mnoho souvislostí, finalita si z nich vybírá« (l. c. str. 54).

Nelze-li odtrhovat cíle, prostředky a podmínky výchovy, nelze ani v pedagogickém myšlení odtrhovat kauzální od finálního. Redukce pedagogické teorie jen na finální vztahy cílů a prostředků znemožňuje např. výklad podmíněnosti a geneze cílů; mohla by vést až k planému mimovědeckému spekulování, k finalismu, indeterminismu a k izolaci výchovy od života. Naopak preference vztahů kauzálních nerespektuje specifickou lidskou cílevědomou činnost, může vést k mechanickému determinismu; zavádí často k jednostrannému zřeteli k podmínkám výchovy, případně až k likvidaci výchovy jejím ztotožněním s daným životem. Přílišné odtržení cílů a prostředků od podmínek výchovy odtrhuje průběh výchovy od jeho předpokladů a výsledků, příliš ostře odděluje výchovu od mimovýchovných vlivů a vede konečně i ke stavění čínských zdí mezi tím »co je« a tím »co býtí má«. Je-li tento postup spojen s pojetím výchovných prostředků jako něčím vnějším vůči vychovávaným, vede uvedené odtržení i k redukci výchovy jen na vnější působení na člověka.

V cílevědomé činnosti vychovatele se do kauzálního vztahu zapojuje uvědomělý cíl. Zná-li např. vychovatel složitě zprostředkovaný kauzální vztah: po stavu »A« může následovat stav »B«, působíme-li soustavou prostředků »C«, může této znalosti finálně využít k navození situace »B«. Tato jednota kauzality a finality, toto kauzálně finální myšlení je nezbytným předpokladem volby adekvátních výchovných cílů a prostředků i celé pedagogické regulace. Ve skutečnosti může být ovšem toto myšlení i jednání jen aproximativní, protože jednotlivé situace ve výchově jsou značně složité, neopakovatelné a vychovatel nemůže žádnou z nich poznat absolutně. I zvolené prostředky mají mnoho rozvětvených (chtěných i nechtěných) následků, jež předem nemůžeme plně postřehnout.

Jednota kauzality a finality v pedagogickém myšlení je zárukou jednoty zjišťující a normativní stránky pedagogické teorie, zajišťuje, že pedagogika nebude jen výkladem výchovného dění, nýbrž i návodem k jeho změně. Je i v souladu

²⁾ Někteří marxističtí filosofové v této souvislosti upozorňují, že není jen dialektika kauzálního a finálního, nýbrž i dialektika kauzálního a nekauzálního.

³⁾ J. Mužík, *Subjekt a objekt*, NPL, Praha 1964, str. 53.

s potřebou syntézy mezi filosoficko-historickými a empirickými proudy v pedagogice v duchu současných snah o teoreticky orientovaný empirický výzkum.

Uvedené dvě útržkové poznámky k rozsahu pojmu výchova (z hlediska vztahu subjektu a objektu výchovy a z hlediska relace cíle — prostředky — podmínky) nedovolují nové závěry, potvrzují jen nutnost překonání nezdravé několiknásobné redukce výchovy, ať již se projevuje v jednostranném zřeteli k jejím cílům, prostředkům či podmínkám, nebo v jejím zúžení jen na vnější působení na člověka, jen na výchovu dětí, jen na výchovu školní, nebo dokonce jen na vyučování. Nemělo by ovšem smysl překonávat zúžené pojetí výchovy tím, že z pedagogiky vytvoříme téměř všeobsaňlou univerzální vědu. Určité rozšíření pojmu výchova nemůže vést k téměř bezbřehému pojetí předmětu pedagogiky (je ostatně pravděpodobné, že podobné velikášské představy vyplývají někdy spíše z »komplexu pedagogické méněcennosti«, z liché snahy zvýšit autoritu pedagogiky »nafukováním« jejího předmětu).

Přesto bychom měli uvážít zda lze zužovat předmět pedagogiky v podstatě jen na vztahy výchovných cílů a prostředků, zda lze jednoznačně vést hraniční čáru předmětu pedagogiky mezi cíli a prostředky na jedné straně a podmínkami výchovy na straně druhé. Vždyť i sama volba cílů a prostředků závisí na výchozích i následných podmínkách výchovy a na jejich průběžných bezprostřednějších i zprostředkovanějších výsledcích.

Skutečnost, že se zejména na studiu tzv. podmínek výchovy podílí celá řada vědních oborů (od genetiky, medicíny, psychologie až po sociologii, ekonomii, etiku aj.), myslíme, že nezbavuje pedagogiku úkolu spolupodílet se na tomto poznání kdekoliv to její specifické potřeby vyžadují. Spoléhat se jen na prosté přejímání hotových poznatků z jiných věd nemůže nadále pedagogice vždy stačit. Nelze totiž zavírat oči před tím, že uvedené a další vědní obory nestudují jevy námi zahrnuté pod pojem »podmínky« jako podmínky výchovy. Psychologie např. studuje změny lidské psychiky, pedagoga zajímají tyto změny pochopitelně také, zkoumá je však jako východisko a do určité míry i jako výsledky výchovy. Obdobně možno ukázat na rozdíl mezi »sociologií rodiny« pro potřeby ekonomie a pedagogiky (jinak se např. na problém zaměstnanosti žen dívá ekonom, poněkud jinak pedagog). Pedagogický přístup k podmínkám výchovy má svou specifiku danou mimo jiné zmíněnou relací cílů, prostředků a podmínek výchovy, kterou nemusí ostatní obory pochopitelně respektovat. Neměli bychom si proto zavírat dveře ani před vlastní pedagogickou diagnózou podmínek výchovy.

Z uvedeného ovšem plyne i adekvátnost některých psychologických, sociologických i příslušných dalších vědeckovýzkumných metod pro řešení badatelských úkolů pedagogiky v odpovídajících fázích a oblastech pedagogických výzkumů. Akademik L. V. Zankov ve své práci »O předmětu a metodách didaktických výzkumů (APN, Moskva 1962) rovněž konstatuje, že psychologický rozbor musí být nezbytnou součástí pedagogických výzkumů, nemáme-li setrvat na povrchu zkoumaných jevů.

Uvedené potíže přesnějšího vymezení předmětu pedagogiky snad pramení i z přežívajícího pojetí vymezení předmětů věd jen parcelací skutečnosti, jen jakýmsi »vytyčováním parcel« jakoby výhradně rezervovaných pro tu či onu vědu. Těžko takto jednoznačně určovat hranice předmětů věd tam, kde se pásma prolínají, překrývají, kde existují jen měkké přechody, kde sama skutečnost je mimořádně proměnlivá. Tu přichází v úvahu

spíše uplatnění různých specifických přístupů třeba i k téže skutečnosti v zájmu jejího mnohostrannějšího poznání. Uvědomí-li si pedagogika jasněji v čem její specifický přístup spočívá, nemusí se bát spolupráce s ostatními vědními obory (už proto, že nebude muset jen přejímat, nýbrž i rozdávat).

Možnosti a formy této spolupráce se budou pochopitelně lišit případ od případu podle konkrétních potřeb. Nejprogresivnější formou spolupráce pedagogiky s ostatními vědami jsou bezesporu tradiční i nově vznikající mezíobory (pedagogická psychologie, pedagogická sociologie, pedagogická antropologie, pedagogická axiologie, pedagogická ekonomie aj.). Kompetenční spory, kam tyto hraniční disciplíny patří, mají z tohoto hlediska druhořadý význam a někdy i scholastickou povahu.

Velmi slibnou formou spolupráce jsou i týmové interdisciplinární výzkumy ať již je pedagogika podnítila a vede, nebo se na nich jen podílí.

Někde zatím stačí prosté kritické přejímání a tvůrčí využívání poznatků ostatních věd v pedagogice.

Leckde konečně nezbude, než zorganizovat vlastní pedagogický výzkum podmínek výchovy. Domníváme se např., že je zařazení problémů pedagogické diagnózy do státního plánu pedagogického výzkumu zcela oprávněné, i když se dosud obdobné metody rozvíjely a rozvíjejí více např. na poli psychologie.

Vztahy pedagogiky k ostatním oborům jsou až nepřehledně bohaté a složité. To přináší pedagogice určité nevýhody (značná závislost na pokrocích ostatních věd, riziko ztráty nebo deformace vlastního pedagogického přístupu nekritickým a mechanickým uplatňováním metod vlastních jiným oborům). Nelze ale nevidět i určité výhody tohoto postavení pedagogiky. Pedagogika může zejména v nastávajícím období vědeckotechnické revoluce od ostatních — často i pokročilejších — vědních oborů i mnoho získat pro svůj vlastní rozvoj. Vždyť v současnosti nejrychleji narůstá vědecké poznání právě v pásmu styku, překrývání, a to nejen blízkých, příbuzných věd, ale často i věd velmi vzdálených.⁴⁾

⁴⁾ O. Pavlík, *Automatizácia a škola*, SPN, Bratislava 1965, str. 63.