

K charakteristice směrů v pedagogice

Doc. dr. JAROLÍM SKALKA, CSc.

Praha

Ve svém diskusním příspěvku bych chtěl navázat na tu část referátu, resp. referátového podkladu, která se zabývá analýzou dvou proudů v pedagogice a rozvést některé myšlenky, které jsou v ní obsaženy (a nemohly být zřejmě především z časových důvodů podrobněji rozvedeny).

V referátovém podkladu se rozlišují a charakterizují dva proudy v pedagogice, proud filosoficko-historický či antropologický a druhý, který bývá někdy označován za empirický, kvantitativně přírodovědný nebo scientistický. Rozdílnost obou těchto proudů spočívá především ve způsobu přístupu k výchovné realitě, v tom, jak chtějí tuto realitu zvládnout. Proud filosoficko-historický, uvádí se v předloženém materiálu, se opírá o logicko-historický přístup ke skutečnosti, tradiční ve filosofii. Naproti tomu kvantitativně přírodovědný proud usiluje o to přiblížit se »exaktností«¹⁾ přírodním vědám, tj. proud uplatňující metody blízké přírodním vědám, metody kvantitativně zjišťující, experimentální.¹⁾

Dále je v referátovém podkladu zdůrazněno vzájemné ovlivňování, oplodňování a syntetizování obou těchto proudů, zvláště při vytváření systému pedagogiky.

Charakteristika uvedených proudů v pedagogice, jak je podána, zachycuje vývoj a kontakty těchto proudů, ovšem spíše jen z vnější, více méně jevové stránky. Abstrahuje se přitom od vlastní vnitřní metodologické problematiky jednotlivých pedagogických proudů. Tato vnitřní metodologická problematika má však zásadní význam, neboť právě v ní se odehrává boj a rozvíjí úsilí pedagogiky jako vědy vyjádřit svůj charakter i svou specifickou nejen co do předmětu, ale i co do metodologie. Podle mého názoru je proto nutno provedenou charakteristiku prohloubit jemnější a podrobnější analýzou metodologických východisek obou uvedených proudů v pedagogice.

Z tohoto hlediska vlastně již samo rozlišování dvou proudů v pedagogice spočívá na určitých obecnějších metodologických předpokladech. Každý z uvedených proudů v pedagogice se vyznačuje totiž určitým metodologickým pozadím.

Filosofická pedagogika, která se rozvíjí v současné době především jako tzv. antropologická pedagogika (zejména v Německé spolkové republice a ve

¹⁾ Viz J. Kyrášek a kolektiv, Metodologické problémy pedagogiky, pracovní podklad k úvodnímu referátu na II. celostátní konferenci Čs. pedagogické společnosti v Olomouci 20. 9. 1966, str. 3. (Pedagogika č. 1/1963, str. 33, pozn. red.)

Švýcarsku) se orientuje převážně duchovědně a v tomto směru si vytváří i svou specifickou metodologickou výzbroj. Navazuje na odkaz Diltheye a na metodologický přístup tzv. duchověd. Tento metodologický přístup, který je vlastní duchovědám, na rozdíl od metodologického přístupu přírodních věd, lze vyjádřit protikladem pojmů »porozumění« (verstehen) a »vysvětlení« (erklären). To tedy znamená, že základním metodologickým nástrojem k pronikání do podstaty výchovných jevů je ve filosoficko-antropologické pedagogice postup, charakterizovaný pojmy porozumění, chápání smyslu, prožitku (verständliches Nacherleben ve vyjádření Diltheye).

Teoretické uvažování v pedagogice se v takovém případě spojuje se specifickým metodickým postupem duchověd, jímž jde o to, přímo se vcítit s osobní účastí do zkoumaných jevů zevnitř a tak jím porozumět. Přitom v soudobých tendencích tohoto metodologického přístupu, na jehož výrazné iracionální prvky poukazuje J. Popelová, jsou významné dva nové aspekty. Za první: schopnost vědeckého pracovníka porozumět se spojuje »s lidskou odpovědností zkoumání«, s jeho osobní zaangažovaností, kdy — jak praví Bollnow — existenciální vztah umožňuje porozumění pronikající do posledních hloubek.²⁾ Za druhé se zdůrazňuje humánní aspekt, nutnost plného postižení lidské osobnosti.

Naproti tomu tzv. empirická pedagogika pracuje s pojmem vysvětlení. Zjišťuje, co je, popisuje jevy a procesy, používá kauzálního výkladu a exaktních metod tak, jak je tomu ve vědách přírodních. Vlastně sám termín »přírodovědný proud v pedagogice«, jehož se v předloženém materiálu také užívá, je do jisté míry vyhrcován právě z hlediska duchovědně orientované pedagogiky.³⁾ Název přírodovědný či scientistický pro tento proud mimo jiné implikuje a zdůrazňuje obavu — vyjádřenou antropologicky orientovanou pedagogikou — ze ztráty specificky lidského, z mechanické determinace člověka. Vyjadřuje obavu, že přírodovědné modely zkoumání a jím odpovídající metodika moderní vědy a techniky »znamenají postupující hrozbu odlidštění věd o člověku, vedou k pouhé manipulaci s člověkem, ochuzují člověka a redukují jej pouze na to, co je postižitelné matematicko-fyzikálním způsobem myšlení.«⁴⁾

Ve skutečnosti ovšem oba proudy, — z nichž každý má různé konkrétní podoby a modifikace, — neexistují v současné době v této vypreparované podobě. V jejich složitém vzájemném vztahu se výrazně projevuje tendence najít a metodologicky zdůvodnit cestu ke vzájemnému sblížení. Je to markantní zvláště u těch pedagogů, kteří stojí v podstatě na pozicích filosoficko-antropologické pedagogiky.

Tak Heinrich Roth, jak lze poznat z jeho studií, se snaží smířit oba protiklady, neopustit pozice antropologické pedagogiky, ale spojit je s možnostmi empirického výzkumu. Dokazuje, že pedagogika není čistou duchovědou ani přírodní vědou, a proto nemůžeme hovořit ani »o metodicky čistých myšlenkových stylech.«⁵⁾

2) O. F. Bollnow, *Die Methode der Geisteswissenschaften*, Mainz 1950, str. 37.

3) Velmi instruktivní z tohoto hlediska jsou práce J. Popelové: *Poznání kulturní skutečnosti*, Praha 1936 a *Dvě antropologické tendence v porevoluční západní filosofii a jejich počátky v XIX. století*, Filosofický časopis, 1966, č. 2, str. 164—180.

4) M. J. Langeveld, *Einführung in die theoretische Pädagogik*, Stuttgart, 1965, str. 176.

5) H. Roth, *Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik* (in: *Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis*, Heidelberg 1958); *Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung* (Die deutsche Schule, 1963, č. 3, str. 109 až 119).

Ani Wilhelm Flitner nechce, jak sám praví, dramatizovat protiklad obou proudů a metod v pedagogice. Nechce, právě tak jako O. F. Bollnow, klást proti sobě pojmy »verstehen« a »erklären« jako rovnocenné členy určité alternativy.⁶⁾ Empirická, historickohermeneutická a fenomenologická metoda, nemají podle Flitnera, představovat vylučující se protiklady.⁷⁾ Spojení objektivně popisujícího vysvětlování a historicko-hermeneutického přístupu vidí Flitner spíše stupňovitě. Přitom ovšem ve všech těchto vzbábách — a to je zásadní — základní smysl a základní vztahový systém dává antropologicko-filosofická teorie, její výklad lidské existence.

Před marxistickou pedagogikou teprve stojí úkol kriticky posoudit a zhodnotit pozitivní prvky, které přináší orientace filosoficko-antropologické pedagogiky. Významné především je, že staví do popředí otázku člověka a přímo nutí k jejímu řešení. Upozorňuje na problematiku cíle a prostředku, na problematiku finálního uvažování a zkoumání uvědomělé a cílevědomé lidské činnosti, již je výchova, upozorňuje na důležitost základních teoretických vztahů pro výklad dílčích pedagogických jevů i na význam rozvíjení filosofické problematiky výchovy aj.

Jádro otázky pro nás však spočívá v tom, jak se chápe tato teorie, tato »angažovaná reflexe« filosoficko-antropologické pedagogiky o základních existencionálních otázkách člověka. A zde základní metodologický problém je ten, že v klíčovém momentě svých úvah o člověku se ocitá tato pedagogika na pozicích filosofického indeterminismu, ať už jde o náboženský výklad, odkaz na víru, na existencionální tušení apod.⁸⁾ Tím vlastně představitelé filosoficko-antropologické pedagogiky na základě světonázorového rozhodnutí vědomě opouštějí platformu vědy a možnosti vědeckého důkazu.

V podstatě ke stejným metodologickým důsledkům, tj. k opouštění pozic vědy směřují i ty empirické, přírodovědně orientované proudy v pedagogice, které jsou založené na filosofii a metodologii pozitivismu. To proto, že představitelé těchto proudů si nekladou za cíl prozkoumat a poznat podstatu a zákony výchovných jevů a vztahů, ale soustřeďují se, jak známo, především na popis, kvantifikaci a fetišizaci pedagogických faktů. Přitom mnozí z nich přímo programově odmítají filosofii výchovy, i když de facto jsou vždy v zajetí určitého filosofického či světového názoru, který konec konců v té či né míře ovlivňuje jejich přístup k výchovné realitě bez ohledu na to, zda si tento vliv uvědomují nebo neuvědomují.

Pozitivisticky, popř. pragmaticky orientovaná pedagogika je důkazem toho, že pouhé použití exaktních metod zkoumání samo o sobě ještě není zárukou vědeckosti postupů i výsledků v pedagogických výzkumech; je důkazem toho, že kvantifikace pedagogických faktů bez seriózní a zasvěcené teoretické analýzy se mění v matematický formalismus a vede k vytváření iluzí o zvědečtování pedagogiky.

Jaký význam a smysl má ujasňování těchto otázek? Chtěl bych zdůraznit tři momenty, které vyplývají z analýzy uvedených proudů v pedagogice.

Za prvé: podle mého názoru v pedagogice není metodologicky nejpod-

⁶⁾ O. F. Bollnow, *Die Methode der Geisteswissenschaften*, Mainz 1950, str. 15.

⁷⁾ W. Flitner, *Der Standart der Erziehungswissenschaft*, Uelzen/Hann. 1964, str. 30.

⁸⁾ »Skutečné metafyzické problémy jsou vědecky neřešitelné,« praví W. Flitner (*Der Standart der Erziehungswissenschaft*, Uelzen/Hann. 1964, str. 47). Podobně viz M. J. Langeveld, *Einführung in die theoretische Pädagogik*, Stuttgart 1965, str. 178.

statnější a prvořadě rozlišování, zda jde o proud či směr filosoficko-historický, popř. teoretický nebo empirický. Prvořadá je otázka jejich metodologického východiska. Rozhodující a podstatné je ujasnit si a zvolit takový metodologický přístup a spolu s tím i metodický postup, který umožňuje maximálně objektivně, pravdivě poznávat strukturu a zákonitosti výchovných jevů a procesů i širší souvislosti, které podmiňují cíl, obsah i prostředky výchovy. To je také základní předpoklad skutečně vědecké efektivity pedagogických výzkumů a prací a zvědečování pedagogiky vůbec. Zda půjde o filosoficko-historický přístup k výchovné realitě či o výzkum empirický je vlastně z tohoto hlediska již odvozenou, sekundární otázkou. Tím se ovšem nepopírá například, že u nás je žádoucí rozvíjet a řešit filosofické problémy výchovy, avšak zase přitom jsou primární základní metodologická východiska, tj. z jakých metodologických i světonázorových pozic se to bude dělat.

Hlavní věc spočívá tedy, podle mého názoru, v osvojování a rozpracování vědecké pedagogické metodologie, kterou lze pak pohotově a tvořivě uplatňovat jak ve filosoficko-historickém zkoumání a osvětlování výchovné reality, tak i v empirickém pedagogickém výzkumu. Absence vědecké pedagogické metodologie je příčinou dvou krajností — planého filosofování a spekulování o výchově nebo jednostranného empirismu, které se dosud výrazně projevují na poli pedagogické teorie.

Za druhé: rozlišování uvedených proudů v pedagogice, jak se historicky utvořily a dosud jeví, odráží v jistém směru již překonanou etapu pedagogického myšlení. Současný vývoj moderního teoretického myšlení se vyznačuje totiž — jak na to poukazuje např. L. Tondl — dvěma protichůdnými tendencemi: tendencí scientizace humanitních oborů a jednak tendencí jisté humanizace vědních oborů.⁹⁾ To především znamená, že na jedné straně dochází k stále širšímu používání exaktních metod i teoretického a metodologického aparátu moderních věd (zvláště kybernetiky a matematické logiky) v humanitních vědách a na druhé straně vede tento vývoj k humanizaci přírodních a technických věd. Přírodní, technické i humanitní vědy odhalují stále více a hlouběji všeobecný determinismus přírodních, technických i společenských jevů a procesů. Tento moderní způsob vědeckého myšlení prolamuje tradiční přehradu mezi přírodními, technickými a humanitními vědami i mezi jednotlivými příbuznými vědami.)

Toto celkové moderní vědecké a metodologické ovzduší nemůže nevyvolat odezvu v pedagogickém myšlení. Z těchto důvodů tradiční rozlišování filosoficko-historického či antropologického a přírodovědného, scientistického proudu v pedagogice v dosavadním pojetí se nám jeví jako záležitost spíše historická a z hlediska vývojových tendencí moderní vědy diskusní.

Třetí moment, který pro nás vyplývá z analýzy proudů v pedagogice, je mimořádně naléhavá nutnost hlubšího ujasnění a rozpracování vědecké koncepce současného moderního člověka, tj. člověka v období vědeckotechnické revoluce a soudobé civilizace. Potřebu takové koncepce pocítujeme při řešení pedagogických problémů na každém kroku. To proto, že i při nesporných objevech věd o člověku, mnoho současných lidských existencionálních otázek zůstává stále ještě zahalenou rouškou tajemství, víry a iluzí, což má značně nepříznivé důsledky pro řešení teoretických i praktických problémů výchovy.

Vypracování vědeckého pojetí moderního člověka je bezesporu centrální úkol

⁹⁾ Viz L. Tondl, *Humanum et naturale*, Literární noviny, 23. I. 1965, str.

komplexní povahy. Nelze jej patrně zkoumat a řešit jen prostředky jedné vědy, ale pouze spoluprací všech věd o člověku, včetně pedagogiky. Tento komplexní přístup nevylučuje, ale naopak předpokládá, že jednotlivé vědy nebudou mít zřejmě při vypracování vědeckého pojetí současného člověka stejnou úlohu a váhu. Hlavní slovo přitom náleží jistě vědecké filosofii, která zobecňuje výtěžky jednotlivých konkrétních věd o člověku a zároveň teoreticky i metodologicky stimuluje tyto vědy k hlubokému chápání a zkoumání člověka.