

METODOLOGICKÉ OTÁZKY PEDAGOGIKY

Diskusní příspěvky z II. celostátní pedagogické konference Čs. pedagogické společnosti v září 1966.

K problému vymezení vědy o výchově

WOLFGANG BREZINKA

Innsbruck

»Vývoji vědy stojí v cestě velké síly. Chybí téměř ještě její pojem, určitě pak všeobecná ochota myslet ve věcech výchovy vědecky.« Siegfried Bernfeld: Sisufos neboli Hranice výchovy (Viedeň 1925).

V pedagogice se těší Sokrates odedávna velké vážnosti. Z toho však nikterak nevyplývá, že jsou teoretikové výchovy zvyklí používat vůči svému vlastnímu oboru onoho kritického stanoviska, které u Sokrata chválí. Jednoduchého Sokratova názoru, jak málo vlastně víme, se jako možného měřítko pro vědeckou úroveň a intelektuální poctivost téměř nedbá.¹⁾ Naopak: pedagogická literatura se všeobecně vyznačuje naivním sebeuspokojením; většina pedagogických teoretiků se staví k tradičním i nově budovaným systémům výpovědí podivuhodně nekriticky.²⁾

Na škodu věci se pojmenováním »pedagogika« dodnes kryje mnohé, »co nemá vůbec nic společného s vlastní vědou o výchově«.³⁾ Stále ještě platí, co vytýkal Aloys Fischer německé pedagogice před více než třemi desetiletími: »zůstala ve svém jádru a ve svém snažení filosofie«, je »více vyznáním a požadavkem než poznáním a důkazem«.⁴⁾ Dodnes chybí »minimální kánon bezpečných poznání«, »základní stav znalostí«,⁵⁾ který je nezávisle na světónázorových předpokladech společný všem pedagogům.

Za těchto okolností je pochopitelné, že je pedagogika u nepedagogů v malé vážnosti. Není tomu dávno, co si na to stěžoval Wilhelm Flitner: »Nesetkáváme

1) Sr. Karl R. Popper: *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. Sv. I: Der Zauber Platons. Bern 1957, s. 180 n.

2) Sr. Wolfgang Brezinka: *Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 12. r. (1966), s. 53–88.

3) Rudolf Lochner: *Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipien- und Grundlegung*. Meisenheim 1963, s. 55; sr. Wolfgang Brezinka: *Eine kritische Prinzipien- und Grundlegung der Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 11. r. (1965), s. 270–287.

4) Aloys Fischer: *Umriss einer Philosophie des deutschen Erziehungsgedankens*. In: *Die Erziehung*, 8. r. (1933), s. 101.

5) Wilhelm Flitner: *Aufbau und Zusammenhang der Pädagogischen Studien*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 12. r. (1966) s. 204 a 195.

se jen s neznalostí naší disciplíny, s odmítáním jejího nároku na vědeckou úroveň, nýbrž i s lhostejností a dokonce s nepřátelstvím.⁶⁾

V jiných zemích je situace sotva lepší. Dokonce ve Spojených státech, kde již po desetiletí je na výzkum k dispozici nesrovnatelně více lidí a finančních prostředků než v Evropě, se množí kritické hlasy. Pedagogická teorie se co do své vědecké kvality staví na roveň lidovému podání a krásnému písemnictví. Tak píše roku 1964 Travers: »Co se obvykle podává jako výchovná teorie, je mnohem spíše popisováno jako folklór než jako věda.«⁷⁾ Brauner dochází ve své knize o americké pedagogice k tomuto výsledku: »Ve výchově stojíme tváří v tvář neumělé literární disciplíně« (an illiterate literary discipline).⁸⁾ Angličan Peters označuje stav, v němž je pedagogická teorie už dávno, jako »nediferencovanou kaši«.⁹⁾

Existuje mnoho důvodů, proč ještě nemáme systematickou teorii výchovy v přísně vědeckém smyslu. Jeden z těchto důvodů vidím v tom, že většina pedagogických teoretiků dodnes opomněla dostatečně si ujasnit úkoly a metody, možnosti a hranice vědy. V pedagogice jsme se ještě neshodli v kritériích, s jejichž pomocí se mají odlišit vědecké výpovědi nebo teorie od nevědeckých.

Záleží zcela na tom, »co chceme uznat za vědu a koho za vědce«.¹⁰⁾ Avšak existuje už přece dohoda, která se výborně osvědčila v přírodovědě. Také v duchovních nebo v kulturních vědách stejně jako v sociálních vědách se přidržujeme všude tam, kde se dosahuje pokroku, všeobecných metodologických pravidel. Spíše ideologické motivy než věcné důvody rozhodují o tom, že se stále ještě zdůrazňují metodologické rozdíly mezi zkoumáním přírody a zkoumáním sociálně kulturní skutečnosti.¹¹⁾ Proto také pedagogika nemůže nic ztratit, nýbrž získá, jestliže se její zástupci připojí k existující již dohodě o tom, co má platit za vědu opírající se o zkušenost (empirickou vědu — Erfahrungswissenschaft). Konečně by mohla opustit předvědecké stadium, v němž se kritickému pozorovateli může jevit jen jako »nediferencovaná kaše« (R. S. Peters), a počít se rozvíjet jako empiricko-racionální reálná věda.

Předběžnou podmínkou k tomu je, abychom přestali shrnovat všechny výpovědi o výchově do mnohoznačného výrazu »pedagogika« a všeobecně jim tím připisovali neurčitou vědeckost.¹²⁾ Musíme se místo toho učit rozlišovat, aniž přitom budeme znehodnocovat jako nesmyslné nebo zbytečné pedagogické systémy výpovědi, které sice nejsou vědecké, ale jsou nezbytné k orientaci pedagogické praxe.

Po těchto předběžných poznámkách chci podat některé návrhy k diferenciaci

⁶⁾ Flitner o. c., s. 196.

⁷⁾ Robert M. W. Travers: *An Introduction to Educational Research*. Sec. Ed., New York 1964, s. 15.

⁸⁾ Charles J. Brauner: *American Educational Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey 1964, s. 303.

⁹⁾ R. S. Peters: *Ethics and Education*. London 1966, s. 7.

¹⁰⁾ Karl R. Popper: *Logik der Forschung*. Tübingen, 2. vyd. 1966, s. 25.

¹¹⁾ Srv. Ernst Topitsch: *Das Verhältnis zwischen Sozial- und Naturwissenschaften*. In: *Logik der Sozialwissenschaften*. Köln 1965, s. 65 n.

¹²⁾ Srv. Wolfgang Brezinka: *Der Erzieher und seine Aufgaben*. Stuttgart 1966, s. 8 n.; Karl Erlinghagen: *Der mehrfache Gebrauch des Wortes »Pädagogik«*. In: *Pädagogische Rundschau*, 18. r. (1964), s. 84—90; *Erziehung — Erziehungslehre — Erziehungswissenschaft*. Freiburg 1965, s. 7—18; Günther Dohmen: *»Erziehungswissenschaft« und »Pädagogik«*. In: *Pädagogische Rundschau*, 20. r. (1966), s. 435—452.

pedagogických systémů výpovědí. Bylo by účelné rozlišovat vědu o výchově, filosofii výchovy, nauku o výchově a výpovědi k výchovné politice.

1. Věda o výchově (science of education)

Pokud vím, byl profesor filosofie a pedagogiky na pražské universitě (1872 až 1903) Otto Willmann první, kdo zcela jednoznačně chápal a snažil se zdůvodnit pedagogiku jako empirickou sociální vědu. V našem století nikdo v německé jazykové oblasti rozhodněji neusiloval o to, aby se věda o výchově jako empirická věda přísně oddělila od filosofie i od nauky o výchově, jako někdejší soukromý docent pedagogiky na pražské universitě Rudolf Lochner (1929 až 1934).

Willmann vyjádřil jasně již ve svých pražských přednáškách v letech 1875 a 1876, že vědě nepřísluší stanovit normy. Proti běžnému chápání své doby prohlásil, že pedagogika nemůže být normativní vědou. Vědecká pedagogika »nedává pravidla a pokyny, nýbrž vysvětluje, pojednává o tom, co je, vykládá výchovu jako skutečnost po její společenské a psychologické stránce«; neurčuje, »co se má stát«. ¹³⁾

V posledních desetiletích byly rozdíly mezi poznáním a hodnocením, mezi fakty a rozhodnutími propracovány logicky ještě přesvědčivěji. Můžeme s L. J. Russelem odlišovat zjištění fakt nebo »poučky« (propositions) od návrhů (proposals) k přijetí určitého způsobu chování, určitého postupu, jistých norem, cílů a účelů. ¹⁴⁾ Návrhy, normy nebo rozhodnutí se nikdy nedají vyvodit z fakt, popřípadě z konstatování faktů. Fakta mohou dávat podnět k rozličným rozhodnutím.

Nikterak to nezeslabuje význam norem pro orientaci člověka i společnosti, jestliže přiznáme, že je nelze vědecky zdůvodnit. Je proto prostě příkazem intelektuální poctivosti, že svá pedagogická hodnocení a pokyny pro jednání nezahaluje pláštikem vědy jakožto výpověďmi o skutečnosti.

V tomto smyslu by měl být termín »věda o výchově« vyhrazen oněm systémům výpovědí, které se omezují na pozorování, popis, výklad a předvídání fakt. Objektivita pouček vědy o výchově tkví v tom, že musejí být intersubjektivně kontrolovatelné. ¹⁵⁾ Vědecké teorie sice nemohou být pozitivně zdůvodněny nebo empiricky verifikovány, ale musejí být logicky formulovány tak, aby byly přístupné alespoň negativnímu přezkoušení. »U empiricky vědeckého systému musí existovat možnost jeho vyvrácení zkušeností.« ¹⁶⁾ Proti radikálnímu požadavku pozitivistů, že všechny vědecké teorie musí být verifikovatelné logickým převedením na elementární poučky ze zkušenosti, navrhl vídeňský vědecký logik Karl R. Popper poprvé roku 1934 falzifikovatelnost vymezovacího kritéria. S jeho pomocí se rozlišují dva druhy veskrze smysluplných pouček: falzifikovatelné a nefalzifikovatelné. Za vědecké však lze považovat jen ty hypotézy a teorie, které zásadně dávají možnost být vyvráceny.

Přezkoušení teorie se podle Popperova názoru neděje induktivně, nýbrž deduktivně. Vyvozují se z ní logické důsledky, které lze empiricky přezkoušet.

¹³⁾ Willmann podle Fritz Pfeffer: *Die pädagogische Idee Otto Willmanns in der Entwicklung*. Freiburg 1962, s. 112 n.

¹⁴⁾ Podle Popper o. c., sv. I, s. 316 a 96 n.

¹⁵⁾ Srv. Popper o. c., s. 18; sv. II: *Falsche Propheten*. S. 267 n.

¹⁶⁾ Popper o. c., s. 15.

Jsou-li konkrétní důsledky správné, lze též teorii až na další považovat za osvědčenou; jestliže jsou falzifikovány, musí se teorie odmítnout. Není tomu tedy tak, že postupujeme od pozorování k teorii, nýbrž k vědeckému pokroku dochází tak, že vyslovíme odvážné domněnky a ty se pak snažíme všemi prostředky vyvrátit. Ony poučky, které odolají této zkoušce, se považují prozatím za osvědčené. V protikladu k naivnímu pozitivistickému pojetí se význam teorie a argumentu ve vědě sotva může přeceňovat. »Věda je vždycky teorií vyzkoušenou pozorováním, experimentem«. ¹⁷⁾ »Pozorování je vždy pozorováním ve světle teorií«. ¹⁸⁾ Bez teorie není přístupu k holým skutečnostem.

Nevidím důvodu, proč by věda o výchově měla být vybudována jinak než ve smyslu právě načrtnuté dohody o empirických vědeckých metodách. Ponechává otevřeny všechny možnosti k hypotézám. Psychologický problém, jak děláme své objevy, tím není dotčen. Jde jen o to, abychom byli připraveni podrobit své nápady a tvrzení bezvýhradně metodám systematického přezkoušení.

Tím je zároveň řečeno, že je neudržitelný ideál vědy nezávislé na jakýchkoli domněnkách. Nemůžeme postupovat jinak než vytvářet domněnky, chceme-li z množství faktů a z mnohotvárnosti jejich možných aspektů vybrat ony, které se nám zdají vhodné pro náš účel. Potřebujeme hlediska, která nás vedou; potřebujeme hypotézy a teorie, nechceme-li pouze hromadit zcela nesouvislé poznatky z pozorování. ¹⁹⁾ Rozhodující toliko je, abychom se nespokojili subjektivními pocity přesvědčení, nýbrž abychom své teorie vědomě vystavovali riziku, že budou vyvráceny.

Chci se z tohoto stanoviska zmínit alespoň o dvou důsledcích, které se mi zdají vzhledem k formám pedagogických poznatků dnes ještě převládajícím zvláště důležité.

a) Je nutno vzdát se v pedagogické vědecké terminologii pojmů s dvojím významem deskriptivním a normativním.

Jako příklad budiž uveden pojem výchova. Je často definován tak, že zahrnuje určitá hodnocení a cílové představy. Stanoví se určité žádané výsledky výchovného procesu a vylučuje se tím definicí z třídy výchovných postupů mezilidské působení, které nevede k tomuto výsledku, nebo takové působení, jehož původci neusilují o takové, nýbrž o jiné výsledky. Příklad toho nacházíme u Peterse, který považuje v ideálním obraze vychovaného člověka jeho kritickou soudnost za tak rozhodující, že tento znak zahrnuje do definice výchovy. To potom vede k takovýmto hodnocením: »Spartané... byli vojensky mravně vycvičeni... Avšak neřekli bychom, že se jim dostalo vojenské nebo mravní výchovy.« ²⁰⁾ Zde se tedy pro jednu celou společnost popírá, že v ní existovala výchova.

Touto metodou zavádění dvojnásobných pojmů lze vlastním mravním nebo politickým přesvědčením ovlivnit už výběr a klasifikaci fakt. V ideologických střetnutích to je zajisté prostředek, který se nemíne s psychologickým účinkem. »Studená válka« mezi Východem a Západem byla bohužel na obou stranách příznivá terminologickým umíněnostem, jimiž se normativně zužoval pohled na fakta a zamezovaly se jasné vědecké formulace. Uvádím jako příklad, že zesnulý německý filosof výchovy Theodor Litt spojil pojem výchovy s »pod-

¹⁷⁾ Popper o. c., sv. I, s. 361.

¹⁸⁾ Popper o. c., s. 31.

¹⁹⁾ Popper o. c., sv. II, s. 322 n.

²⁰⁾ Peters o. c., s. 30.

statou demokracie« tak těsně, že se domníval, že ho nelze použít k označení plánovitého působení na mládež v totalitárních státech. Tam podle Litta nacházíme na rozdíl od »pravé« výchovy jen »domnělou« výchovu, »techniku zpracování duší«, »drezúru k úředně předepsaným míněním a postojům«. ²¹⁾ Jiný příklad poskytuje sovětská učebnice pedagogiky od Ogorodnikova a Šimbirjova, v které se uvádí výchova jako proces vytváření komunistického uvědomění a chování. ²²⁾

Je nepochybně nutné vyjádřit se o cílech a úkolech výchovy, vylíčit ideály svobodného, intelektuálně zralého, křesťanského nebo socialistického člověka a propagovat je. To by se však mělo dít výslovně v rámci teorie výchovných cílů, místo aby se deskriptivní pojmy nezbytné pro empirické bádání potají naplňovaly normativně. Je vědecky nanejvýš neúčelné, když se nepoužije výlučně deskriptivně bez hodnocení dokonce ani základního pojmu našeho oboru. Tento pojem potřebujeme, abychom vůbec mohli odlišit výchovné jevy od ostatních sociálních jevů. ²³⁾ Empirické pojmy jsou nástroje ke zkoumání objektivních skutečností. Zatížíme-li je normativními prvky, nemůžeme nikdy dospět k vědeckému objasnění výchovné skutečnosti, nýbrž zůstaneme zajatci svých přání a předsudků.

b) Od systémů výpovědí vědecky zaměřených k výchově musíme žádat, aby vykazovaly co největší informační obsah. Proto by se mělo upustit od pouček s širokým rozsahem. ²⁴⁾

»Logický rozsah zahrnuje všechno to, co je slučitelné s příslušnou výpovědí, a vylučuje to, co s ní slučitelné není; čím širší je tento rozsah, tím menší je nebezpečí vyvrácení, tím menší je však také informační obsah příslušné výpovědi a naopak.« ²⁵⁾

Většina pedagogických teorií jako podklad pro bádání nestačí, protože jsou příliš neurčitě. ²⁶⁾ V německé jazykové oblasti je tato slabina zvláště očividná na výkladech o »vzdělání«. Mnozí autoři užívají s oblibou výpovědí, které mají téměř neomezený rozsah. Ukáží to na těchto příkladech: Eduard Spranger píše: »Kde se setká objektivní duch a rozvíjející se, hledající, subjektivní duchovnost, tam existuje proces vzdělání.« ²⁷⁾ Theodor Ballauf: »Výchova probíhá jako vedení návodem a provázením.« ²⁸⁾ Wilhelm Flitner stanoví jako »hlavní metodickou poučku«, že »výchova je vázána přítomností pravého ducha v duchu tradičně vytvořeném.« ²⁹⁾

Takové poučky sice nejsou falešné a nejsou též zcela beze vztahu k realitě,

²¹⁾ Theodor Litt: *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes*, Bonn, 6. vyd. 1961. s. 85.

²²⁾ I. T. Ogorodnikov a P. N. Šimbirjev: *Lehrbuch der Pädagogik*. Berlin 1950, s. 11.

²³⁾ Srv. Josef Dolch: *Der Erfahrungsbegriff der Erziehung — Versuch einer Explikation*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 12 r. (1966), zvl. 229 n.

²⁴⁾ Srv. Rudolf Carnap: *Einführung in die symbolische Logik*, Wien 1954, s. 16 n.

²⁵⁾ Ernst Topitsch: *Sprachlogische Probleme der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung*. In: *Logik der Sozialwissenschaften*. Köln 1965, s. 24 n.

²⁶⁾ »They tend to be vague, and do not specify what conditions produce what.« Travers o. c., s. 56.

²⁷⁾ Eduard Spranger: *Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung*. Leipzig 1928, s. 64.

²⁸⁾ Theodor Ballauf: *Systematische Pädagogik*. Heidelberg 1962, s. 29.

²⁹⁾ Wilhelm Flitner: *Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode*. Weinheim 1953, s. 46.

ale protože jsou téměř prázdné, nevypovídají nic o skutečnosti. Jsou formulovány tak, že z nich nelze vyvodit specifičtější poučky, které mohou být empiricky ověřeny. Proto je též nelze vyvrátit. Informativní výpovědi naproti tomu informují o realitě právě proto, že »určité možné stavy (situace, události, procesy atd.) vylučují, a proto mohou být považovány za vyvrácené, jestliže se přece vyskytnou. Informace je možno dosáhnout jen omezením logických možností, a takovéto omezení je principiálně spojeno s rizikem, že se příslušná výpověď ukáže falešnou.«³⁰⁾

S balastem výpovědí chudých obsahem souvisí, že pedagogická literatura obvykle působí velmi nudně. Musíme se především osvobodit od mnohých prázdných slov, abychom mohli uznat, že toho času existuje věda o výchově teprve jako badatelský program, nikoli však jako systematická teorie ve vlastním slova smyslu.³¹⁾

2. Filosofie výchovy (philosophy of education)

Zde je možno rozlišit nejméně dva okruhy úkolů: filosofii vědy o výchově a mravní filosofii výchovy.

2 A. *Filosofie vědy o výchově*. Tím se míní logika vědy nebo teorie vědy, která zkoumá pojmy a metody vědy o výchově. Klade staré sokratické otázky: »Co tím myslíš?« a »Odkud to víš?« Filosofické zkoumání toho druhu je žádoucí, aby se tím pedagogičtí vědci stali kritičtější vzhledem ke svým vlastním předpokladům, vzhledem k hranicím svých metod a k rozsahu platnosti svých výsledků. Až doposud se na tomto poli téměř ještě nepracovalo. Teprve v posledních letech se v Anglii a ve Spojených státech započalo používat metod moderní logiky též při rozboru základních pedagogických pojmů.³²⁾ Zde pochoptelně jako všude jinde existují vedle velmi kvalitních studií také bezcenné. Ve filosofii je těžší než v empirických vědách odhalit domyšlivé šarlatány, kteří nás jen matou. Zásadně je však filosofie vědy o výchově jakožto badatelský obor poměrně neproblematická.

2 B. *Mravní filosofie výchovy*. Běží-li ve vědě o výchově o výzkum toho, co je a proč to je, ptáme se zde na to, co má být. Pro pokrok vědy o výchově je naprosto rozhodující, aby se tento rozdíl mezi výpověďmi o skutečnostech a jejich ověřením na jedné straně, mezi hodnoceními a jejich zdůvodněním na druhé straně už nestíral.

Není pochyb o tom, že vychovávat stále předpokládá nebo zahrnuje rozhodování o cílech a normách. V otevřených společnostech, které se nesnaží předem upnout své členy na jeden systém norem závazných pro všechny, se bude považovat za nutné, aby se člověk odpovídal z možných mravních alter-

³⁰⁾ Hans Albert: *Modell-Platonismus*: In: Ernst Topitsch (vyd.): *Logik der Sozialwissenschaften*. Köln 1965, s. 408.

³¹⁾ Srv. Wolfgang Brezinka: *Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 5. r. [1959], s. 6; otištěno v Hermann Röhrs (vyd.): *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt 1964, s. 196.

³²⁾ D. J. O'Connor: *An Introduction to the Philosophy of Education*. London 1957; Herbert Feigl: *Aims of Education for Our Age of Science: Reflections of a Logical Empiricist*. In: Nelson B. Henry (vyd.): *Modern Philosophies and Education*. Chicago 1955, s. 304—341; Israel Scheffler: *The Language of Education*. Springfield (Illinois) 1965; Reginald D. Archambault (vyd.): *Philosophical Analysis and Education*. London 1965.

nativ. Lze uvažovat o mravní filosofii výchovy, která se pokouší nejracionálněji, a to především uvažováním o následcích, stanovit jisté směrnice pro výchovné jednání.

Prozatím je ovšem tento typ systému pedagogických výpovědí ještě nanejvýš neuspokojivý. Zkoumáme-li pracovní výsledky autorů, kteří si výslovně stanovili cíl určit »principy« výchovy, jeví se zpravidla velmi všeobecné, povšechné a neurčité.³³⁾ Plýtvání slovy je většinou v obráceném poměru k obsahu navržených »principů«. Často narážíme na pseudonormativní poučky. Jako příklad uvedu formulaci cíle výchovy u Oswalda Kroha: »Humanita humanizací mezilidských vztahů.«³⁴⁾ Rovněž tyto věty Fritze Märze z kapitoly o »principech výchovy« mohou být příkladem: »Utváření sebeuskutečňování osoby, odpovídající bytí, se projevuje v celostní orientaci, v celku bytí... Vzdělanec je ten, kdo je schopen najít v mnohosti jevů řád bytí a ví, na čem v jeho životě záleží.«³⁵⁾ Upozorňuji dále na ideál »výchovy pro budoucnost«, který postavil Suchodolski proti tak zvaným »buržoazním výchovným principům« a o kterém se nedovídáme nic konkrétnějšího, než že »v tomto výchovném konceptu rozumíme životem současný výraz úsilí o lepší budoucnost.«³⁶⁾

Takovýmto formulacím chudým obsahem se dává přednost pravděpodobně proto, že by se filosofové výchovy chtěli vyhnout výtce, že podávají toliko »světový názor« nebo »ideologii«. Ježto neexistuje závazná definice, co je filosofie, lze málo namítat proti tomu, když se výpovědi chudé obsahem a právě proto nevyvolávající spory vydávají za výpovědi filosofie výchovy. Jsou přijatelné pro každého, protože nikoho nevzrušují; nelze je též vyvrátit, protože nemají informativní obsah. Právě pro tuto obsahovou neurčitost však poskytují pro orientaci ve výchovném konání i pro výchovnou politiku malý užitek.

Odpomoci tomuto neuspokojivému stavu vyžaduje nejprve jasně rozlišovat mezi cíli, normami nebo návrhy, které by se uplatňovaly pro lidi vůbec, a mezi třídou norem zcela jiného rázu, stanovených pro výchovné konání a pro výchovné instituce, aby se dorůstajícím lidem mohlo co nejúčinněji pomoci dosáhnout jejich cíle a chovat se podle platných norem.

Není úkolem mravní filosofie výchovy vykládat cíle člověka nebo dokonce lidstva, popřípadě normy některé společnosti. Kde se to pod titulem »cíl výchovy« děje, opakují se ještě jednou výpovědi určitých náboženství nebo světových názorů v pedagogickém rámci, aniž se tím získají nové, specificky pedagogické poznatky. Poněvadž mládež, která má být vychovávána, žije v každé společnosti v normách kulturně daných už předem, nemají její vychovatelé rovněž vůbec volnost volit pro své žáky ten či onen »obraz člověka«, ten či onen světový názor. Kdo jako Wilhelm Flitner ukládá filosofii výchovy »výklad lidského určení«,³⁷⁾ buď zůstane vězet v pseudonormativních poučkách typů »zlidštění člověka«,³⁸⁾ nebo bude konkrétní a přidá se pak k onomu historicky

³³⁾ Srv. např. Richard Meister: *Beiträge zur Theorie der Erziehung*. Neue Folge. Graz 1965, s. 58 n.

³⁴⁾ Oswald Kroh: *Revision der Erziehung*. Heidelberg, 2. vyd. 1954, s. 112.

³⁵⁾ Fritz März: *Einführung in die Pädagogik*. München 1965, s. 156 n.

³⁶⁾ Bogdan Suchodolski: *Pädagogik am Scheideweg*. Wien b. r., s. 109 n.

³⁷⁾ Wilhelm Flitner: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg, 2. vyd. 1958, s. 14.

³⁸⁾ Wilhelm Flitner: *Der Standort der Erziehungswissenschaft*. Hannover 1964, s. 47.

relativnímu »konsensu o pochopení existence«,³⁹⁾ který toho času převládá v jeho společnosti, nebo přinejmenším k takovému, který platí pro jednu dílčí skupinu jeho společnosti.

Bohužel jsou mnozí filosofové výchovy svými nezbytně málo originálními úvahami o určení člověka obvykle odváděni od toho, aby provedli ony specifické mravně filosofické rozборы konkrétních normativních problémů výchovy, které se od nich očekávají. Mravní filosofie výchovy by se neměla zaměřovat s dogmatikou nebo apologetikou jakéhokoli světového názoru, určenou pro vychovatele. Od dogmatických tvrzení se liší tím, že jasně formuluje konkrétní problémy a kriticky srovnávacím způsobem zkoumá možné alternativy, které se navrhuji jako řešení. Mravní filosofie výchovy by musela odvažovat se zřetelem k známým již nebo pravděpodobným následkům důvody pro a proti pedagogickým možnostem rozhodování a tím dávat k dispozici co největší počet hledisek, která by mohla tvořit předpoklad pro rozumné rozhodnutí. Mysleme přitom například na problémy stejných příležitostí pro školní docházku,⁴⁰⁾ poměru všeobecného a odborného vzdělání, učebního plánu,⁴¹⁾ diferenciacie žáků podle jejich výkonů, spravedlivého jednání,⁴²⁾ řešení konfliktů atd. Už z těchto témat je možno poznat, že se rozhodnutí, jak se má jednat, mají činit o to racionálněji, oč úplněji je známa výchozí situace, jaká je, zúčastnění činitelé a zákonitosti. Proto závisí úroveň mravní filosofie výchovy vcelku též na pokroku vědy o výchově, a v jednotlivém případě ovšem na tom, využije-li filosof výchovy dostatečně jejích výsledků.

3. Nauka o výchově (applied theory for education)

Podle návrhu Richarda Meistera lze vědu o výchově označit jako »teorii o výchově« a nauku o výchově jako »teorii pro výchovu«. ⁴³⁾ Ani věda o výchově ani filosofie výchovy nedávají pokyny pro výchovně zamýšlené jednání nebo pro »správnou« organizaci výchovných zařízení. Takové pokyny předpokládají hodnocení, rozhodnutí pro určité cíle, a tím proti jiným možným cílům. Fakta, která objevuje věda o výchově, mohou být podnětem k rozhodnutím navzájem velmi rozmanitým.

Výchova je pro každou kulturně vysoce rozvinutou společnost ústřední oblastí úkolů, ve které pracuje mnoho specialistů a pro kterou jsou určeny nákladné instituce. Tito početní lidé, kteří zvolili vychovávání za své povolání, kteří k tomu musí být vyškoleni a průběžně dále vzdělávání, potřebují pedagogickou teorii, která je co nejkonkrétněji orientuje v jejích úkolech. Vychovatelé musí v určité dějinné situaci vždycky jednat se zřetelem k předem daným sociálně kulturním normám. Tato situace jim musí být interpretována se zřetelem k jejich vychovatelské odpovědnosti. Společnosti záleží na tom, aby nejen poznávali, co je, nýbrž aby se též rozhodli ve smyslu platného řádu hodnot.

³⁹⁾ Flitner o. c., s. 33.

⁴⁰⁾ Srv. Peters o. c. s. 117 n.

⁴¹⁾ Srv. Philip H. Phenix: *Education and the Common Good. A Moral Philosophy of the Curriculum.* New York 1961; *Realms of Meaning. A Philosophy of the Curriculum for General Education.* New York 1964.

⁴²⁾ Srv. Karl Wolf: *Die Gerechtigkeit des Erziehers.* München 1962.

⁴³⁾ Meister o. c., s. 65.

Takový »systém... norem pro výchovu v určité dějinně konkrétní kultuře a společenství«⁴⁴⁾ lze označit jako »nauku o pedagogickém umění« nebo jako nauku o výchově. Je to nezbytný systém výpovědí pro orientaci ve výchovné praxi, »který upravuje výchovu v určité kulturní oblasti v určité době«.⁴⁵⁾ Je proto nutně určena světonázorově. Měla by sice přijmout vědecké výsledky užitečné pro její účel, ale obsahuje mimoto také články víry, společenské normy a mravní požadavky, aniž proto musí být iracionální. »Nauka o výchově se opírá o vědy včetně vědy o výchově; jejím úkolem však je určit, co se má dělat, stanovit a doporučovat cíle, posuzovat a předpisovat postupy.«⁴⁶⁾

Vede to k ujasnění, jestliže se v nauce o výchově přesně rozliší dva tematické okruhy. Řekne-li se, že výchovné poučky jsou nutně »normativní«, čili — jak se vyjadřuje Willmann — »postulatorické«,⁴⁷⁾ srnují se tu v témže slově »norma« dvě zcela rozličné třídy »normativních« výpovědí: nejprve světonázorové výpovědi o životních cílech, hodnotách a obsahu víry, jak jsou v pedagogických systémech obsaženy v kapitole o cíli výchovy, potom však též především technologické výpovědi o správném výchovném jednání, které patří do kapitoly o výchovných opatřeních.

Nauka o výchově má vykonat obojí: 1. má učinit výpovědi o cílech nebo lépe řečeno o úkolech výchovy, a 2. má podávat pokyny pro výchovné jednání. Takovéto technologické pokyny se v dnešní době mohou opírat o empiricky osvědčené hypotézy zákonů toliko ve velmi omezené míře. Protože však nemůžeme vychovatele nechat čekat, až se bádání ve vědě o výchově stane vydatnějším, musíme v nauce o výchově nevyhnutelně poskytovat též návrhy a doporučení opírající se toliko o domnělé zákonitosti, o uhadnuté souvislosti působení, jež prozatím ještě nebyly vědecky dostatečně ověřeny. To je zcela oprávněné, učiní-li se příslušné výhrady. Vedlo by však k omylu, kdyby byly výpovědi toho druhu vydávány za vědecky zajištěné. Technologická část nauky o výchově by měla být formulována tak opatrně a skromně, jak to odpovídá nanejvýš hypotetickému rázu našeho vědění v tomto oboru. Je znamením intelektuální omezenosti, jestliže se technologické výpovědi z nauky o výchově podávají právě tak apodikticky jako světonázorové. Při tvrzeních o cíli a úkolech výchovy se bude třeba spokojit místo vědeckého ověření subjektivními přesvědčeními a v nejlepší případě dohodou, konsensem,⁴⁸⁾ avšak nic nás nenutí k tomu, abychom pokyny pro výchovné působení, které jsou ostatně vždy prognózami, vyňali z kritického ověření fakty.

V naukách o výchově jsou možné velké rozdíly v kvalitě. Mohou být ve svých světonázorových prvcích abstraktní a neurčité nebo konkrétní a jednoznačné, ve svých technologických výpovědích nejasné vyhýbavé nebo určité, naivní nebo kritické. Jejich výklad výchovné situace může poskytovat chudé nebo bohaté informace, může být nepraktický a přemrštěný nebo reálný a poskytující pomoc. Mohou více nebo méně využívat výsledků empirických věd, mohou je však též ignorovat nebo být dokonce koncipovány v opozici k nim.

Vše, čemu se učí jakožto nauce o výchově, má dalekosáhlé důsledky. Dostane

⁴⁴⁾ Meister o. c., s. 21.

⁴⁵⁾ Meister o. c., s. 55.

⁴⁶⁾ Rudolf Lochner: *Erziehungswissenschaft*. München 1934, s. 2.

⁴⁷⁾ Pfeffer o. c., s. 122.

⁴⁸⁾ Srv. Hans Bokelmann: *Der pädagogische Consensus*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 5. r. (1959), s. 224—242.

se to k mnohem většímu počtu vychovatelů a má to na ně větší vliv, než jakého může dosáhnout věda o výchově. Neměl by se tedy tento úsek práce nikdy ponechat pouhým propagandistům světového názoru a diletantům ve vědě o výchově proto, že není v přísném slova smyslu vědecký. Kvůli mnohým vychovatelům, kterých se to týká, zasluhuje, aby o něj usilovali nejlepší pedagogičtí myslitelé. Může být mravně stejně jako výchovně politicky důležitější poskytnout tu co nejlepší, byť i nutně nedokonalou nauku o výchově, než se zcela věnovat dlouhodobému bádání ve vědě o výchově.

Z hlediska vědecké logiky je nauka o výchově — nikoli, jak se domníval Wilhelm Flitner, věda o výchově — oblastí pro angažované uvažování. Nauka o výchově je a má být »myšlením ze stanoviska odpovědných vychovatelů«. ⁴⁹⁾ Každá generace vychovatelů potřebuje vždy znovu nauku o výchově přiměřenou historické situaci společnosti a její mládeže. Úcta k vychovatelům jakožto k dospělým osobám a k jejich těžké úloze vyžaduje, aby moderní nauka o výchově poskytovala co nejvyšší míru užitečných informací. Měla by být vědecky fundována tak, jak to právě je možné; přinejmenším by nesměla obsahovat žádné výpovědi, které odporují vědecky osvědčeným poučkám. Měla by méně upozorňovat na velmi vzdálené ideály než na ty, které mají pochopitelnou souvislost se zkušenostmi a možnostmi jednání dnešních lidí. Neměla by obsahovat utopické požadavky, nýbrž takové, které lze v dané situaci též uskutečnit.

Nechceme-li, aby vychovatelé dostávali kamení místo chleba, musejí pedagogičtí teoretikové brát svou odpovědnost za kvalitu nauky o výchově právě tak vážně jako za vědu o výchově a za filosofii výchovy. ⁵⁰⁾ Vzhledem k množství speciálních výsledků to žádá odvahu k syntéze, a tím též odvahu k zaujetí stanoviska, které teprve umožňuje výběr. Žádá ve věci odvahu k angažovanosti a ve formě odvahu k srozumitelnosti, k prostému výrazu. Nesmíme se spokojit skromnějšími nároky, má-li se skutečně pomoci těm mnohým, kteří na to čekají.

4. Výpovědi k výchovné politice

Stejně jako konkrétní výchovné jednání nemůže se ani politika zaměřená k vychovatelství provádět toliko podle poznatků vědy o výchově. Politika jakožto »pravzor umění uspořádat a provádět vedení lidských skupin« ⁵¹⁾ se sice může sama stát předmětem vědeckého výzkumu, ale politické požadavky jako takové nelze zdůvodnit vědecky, nýbrž spočívají na mravních rozhodnutích. To se v současné diskusi o tak zvané »vzdělávací politice« jak u původců, tak u kritiků programů školské politiky často přehlídí. Zavádí, jestliže se politické požadavky reformy výchovných zařízení dovolávají vědy o výchově. ⁵²⁾ Obsah tezí, jimiž se vyjadřují takové požadavky, nemůže být nikdy vědecky prokázán jako »pravdivý« nebo »falešný«, nýbrž může být jen mravně hodnocen jako »dobrý« nebo »špatný«. Kdo se k jejich zdůvodnění dovolává »pedagogiky«,

⁴⁹⁾ Flitner o. c., s. 18.

⁵⁰⁾ Jako pokus v tomto oboru srv. Wolfgang Brezinka: *Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation.* Wien und Stuttgart, 4. vyd. 1965.

⁵¹⁾ Arnold Bergstraesser: *Politik.* In: Staatslexikon der Görres-Gesellschaft, Sv. 6, 6. vyd. Freiburg 1961, sl. 335.

⁵²⁾ Srv. k tomu též Eduard Spranger: *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulpädagogik und Schulpolitik* (1927). Bad Heilbrunn 1963, s. 7 n.

by měl zřetelně říci, že se tím míní »filosofie výchovy«, nikoli však věda o výchově.

Je zcela nepochybné, že moderní společnost je také se zřetelem k řádu (organizaci) svých výchovných zařízení odkázána na normy, které musí být vytvořeny dohodou, na kritiku zastaralých norem stejně jako na návrhy lepších norem. Naše svědomí nás zavazuje k tomu, abychom zkoumali dané možnosti, uvážili navzájem jejich právě platné důsledky a rozhodli se pro relativně nejlepší řešení v dané době. Věda o výchově však může pro takové rozhodování poskytnout jen materiál, »filosofie výchovy« jen všeobecná mravní hlediska. Proto je účelné výpovědi vztahující se k výchovné politice od obojího jasně odlišit. Jsou logicky na stejné úrovni jako výpovědi »nauky o výchově«. Jsou-li tyto určeny k tomu, aby poskytly s hodnocením pokyny k výchovně zaměřenému jednání v konkrétní sociálně kulturní situaci, obsahují ony požadavky, jak má být utvářena institucionální organizace vychovatelství.

Věda o výchově, filosofie výchovy, nauka o výchově a výpovědi k výchovné politice jsou pro naši společnost stejně nutné. Má málo smyslu přít se o pořadí jednoho systému výpovědí vůči ostatním, i když mnohé svědčí o tom, že se můžeme rozhodovat o to racionálněji, čím lépe jsme díky bádání ve vědecké pedagogice poznali výchovnou skutečnost, do které zasahujeme, abychom dosáhli změn. Avšak zcela bez ohledu na to, co soudíme o závislosti lidského rozhodování na vědeckých poznatcích, jde zde jen o poukaz na to, že čtyři uvedené systémy výpovědí jsou logicky různého druhu. Bylo by proto účelné, kdyby teoretikové výchovy jasněji, než se to obvykle děje, dali najevo, zda jsou jejich výpovědi míněny ve smyslu vědy o výchově, filosoficky, prakticky výchovně či politicky. Tím by bylo možno zabránit četným nedorozuměním a mohl by být podporován pokrok i vážnost vědy o výchově.

Přeložil Vilém Pech