



Pedagogika hledající sama sebe Stať k diskusi nad přednáškou W. Brezinky

ZDENĚK HELUS

Anotace: *Stať je ve své první části inspirována přednáškou W. Brezinky k tématu rizik plynoucích z tzv. zvědečtování pedagogiky. Jsou zde vyjádřena stanoviska k Brezinkově pojetí cílů výchovy a znalostí, které mají dosahování těchto cílů napomáhat. Část druhá obrací pozornost k české situaci, konkrétně k vývoji úsilí etablovat pedagogiku jako respektovanou vědu. Toto úsilí souvisí s akademizací pedagogiky a učitelského vzdělávání. Následně je pak poukázáno na nebezpečí oslabování humanizujícího étosu pedagogiky, plynoucího ze scientistního chápání vědy. Je upozorněno na tendence praktikovat tak zvané dvě pedagogiky: Pedagogiku scientistně orientovaného výzkumu a pedagogiku praktické služby. Konečně v části třetí je uvedena diskuse k tématu bytostného poslání pedagogiky. To je chápáno jako odpověď na krizové jevy ohrožující člověka, které sám člověk způsobem svého života produkuje. Tato odpověď je konkretizována jako rozvíjení tzv. pedagogiky obratu, resp. pedagogiky starosti o člověka.*

Klíčová slova: *zvědečtění pedagogiky, scientifikace, akademizace, učitelství, dvojí pedagogika, krize, pedagogika obratu.*

Tato stať je inspirována přednáškou prof. W. Brezinky přetištěnou v tomtéž čísle časopisu Pedagogika. Že mají naši čtenáři možnost se s touto přednáškou seznámit, je chvályhodný počín; vždyť jde a autora patřícího mezi přední německé pedagogy, s významem pro tříbení názorů na pedagogickou vědu v širším evropském kontextu. Ale nejen to, Brezinka bezesporu ovlivnil svými knihami,¹ přednáškami

a osobními kontakty i pedagogické myšlení u nás, v době kolem Pražského jara i po roce 1989.²

Brezinkovo rozsáhlé vědecké dílo se soustřeďuje jednak na dějiny pedagogiky s důrazem na postižení hlavních linií jejího směřování, za druhé pak na pojetí pedagogické vědy a reflexi jejího významu ve stávajícím společenském, duchovním kontextu. Ve své stati se soustředím vý-

¹ Viz jmenovitě české překlady jeho monografií „Filozofické základy výchovy“ (1996) a „Východiska k poznání výchovy“ (2001).

² Naposledy se jako jeden z dvou hlavních referujících zúčastnil konference „Aspekty profesionalizace učitelského vzdělávání ve střední a jihovýchodní Evropě – historické a systematické otázky“, pořádané Fakultou přírodovědně-humanitní a pedagogickou Technické univerzity v Liberci a Národním pedagogickým muzeem J. A. Komenského. Zde mu také byla předána Medaile J. A. Komenského za celoživotní přínos pro obor pedagogika.



lučně na zmíněnou přednášku, respektive na některé její pasáže, které by neměly zůstat bez povšimnutí. Jsem si ovšem vědom, že přednáška, na kterou reaguji, prezentuje rozsáhlé Brezinkovo myšlení „na velmi malé ploše“ několika stran. Důsledné uplatnění zřetele k místu těchto několik stran v širším kontextu Brezinkova myšlení by samozřejmě ledacos z toho, co dále řeknu, uvedlo „na pravou míru“. Stručně řečeno, *mé reflexe jsou toliko slovem do rozhovoru nad konkrétními, v Brezinkově přednášce prezentovanými formulacemi*. Jsem při tom veden jak respektem k pedagogické osobnosti evropského významu, jakou Brezinka nepochybně je, tak i osobní motivací říci k věci své, tedy s autorem diskutovat, případně polemizovat k tématům, která považuji za zásadní. Zdůrazním při tom některá specifika vývoje a aktuální situace pedagogiky jako vědy u nás.

1. CO BREZINKA VE SVÉ PŘEDNÁŠCE ŘÍKÁ A CO DODAT

1.1 K pojetí výchovy

V úvodním odstavci 2. kapitoly své přednášky Brezinka formuluje zásadní výrok: „Pod pojmem výchova³ rozumíme jednání zaměřené na jisté trvalé zlepšení osobnosti (obzvláště u mladých) či na zamezení vzniku dispozic chápaných jako špatné. Stručně řečeno, výchova je ovliv-

ňování s úmyslem podpořit dotčené osoby při nabytí a upevnění pozitivních vlastností.“ V následujícím odstavci jsou pak uvedeny tři druhy znalostí, které k tomu mají vést; tedy znalostí, které de facto lze považovat za hlavní oblasti pedagogické vědy – výzkumu.⁴ Jsou to „znalosti o individuální osobitosti výchovných objektů (edukantů) a jejich životních podmínkách; za druhé normativní vědomosti o výchovných cílech, tj. o kulturně a společensky podmíněných osobnostních vlastnostech, schopnostech, postojích atd., které mají vychovávané osoby získat; za třetí empiricko-metodické znalosti o prostředcích, které by k dosažení těchto cílů za daných okolností mohly být vhodné“.

Především je třeba se ptát, jak chápat ono „zlepšení osobnosti“. Soudím, že popředním úkolem pedagogiky by mělo být na prvním místě nejen zlepšování dispozic, ale reflektování lidských kvalit člověka/osobnosti. Jinými slovy *formulování pedagogické antropologie s důrazem na probouzení, aktualizování a rozvíjení lidskosti* na pozadí jejího ohrožení na straně jedné a aktivního uplatňování v různorodosti životních situací na straně druhé (viz níže).

A návažně k Brezinkově formulaci požadovaných znalostí považuji za vhodné dodat: Česká pedagogika je zvýšeně citlivá na operování s pojmem „výchovný objekt“. Nepochybně je to ovlivněno reakcí na pedagogiku, resp. výchovu v době totality, která ve svých proklamacích i prak-

³ Výchova zaujímá v Brezinkově pojednávání o pedagogice tak zásadní postavení, že problematika pedagogiky je mnohdy osvětlována především skrze tematizaci výchovy.

⁴ Brezinka ovšem dále v textu oblasti pedagogické vědy a výzkumu rozvádí do větší rozmanitosti.



tických postupech cílila na utváření vychovávaných jakožto objektů výchovného systému, determinujícího jedince do předjednané podoby komunistického občana, tedy do objektové poslušnosti vyšší moci, zcela na úkor subjektového sebevymezení, zahrnujícího i sebevymezení kritické vůči vnějším společenskopolitickým determinacím. Pozitivní reakcí pak, v dobách tzv. uvolňování a posléze revolučních změn, byla výrazná akceptace humanistické pedagogiky/psychologie, se zdůrazňováním subjektu akceptovaného ve své jedinečnosti. Silný byl i vliv reformně pedagogických koncepcí zvýrazňujících *subjektivitu dítěte jako centrální hodnotu, které má vychovatel důsledně dbát, resp. které se má dávat do služeb*. Další směřování tímto směrem je vyjádřeno v pojetí edukanda (žáka, vychovávaného) jako spoluaktéra výchovného dění. Pádně je to obsaženo ve formulaci, že jedním z hlavních projevů učitelova vůdčího výukového aktérství je, že aktivizuje žákovu osobnost k výukovému spoluaktérství tak, aby výuku spoluvytvářel. *Díky spoluaktérství je žák socializován pro své životní společenské role i vyjádření své osobité svěbytnosti stejně významně, jako se to děje zvládáním konkrétních témat učiva či morálních nároků* (viz například Helus, Bravená & Franclová, 2012, zejména s. 33–38.)

Dále: Vymezení normativních vědomostí o cílech, ve smyslu žádoucích charakteristik edukantů, si zaslouží rozšíření. Ne-

jde jen o to, jak by se měl edukant změnit, ale také jak a jaké poznání (vědomosti, znalosti, informace, názory...) a postoje (mravy, životní zásady...) by měly být v procesu výchovy/vzdělávání předávány a zvnitřněny; stát se *niterným bohatstvím osobnosti, orientujícím ji ve svém sebevyjádření a nalezení místa ve společnosti, mezi lidmi*. A současně také, pedagogika by neměla odvozovat cílové kvality toliko od společenského uspořádání, ale měla by usilovat o nadhled, dovolující tyto normy zadávané společností kritizovat, pokud nejsou v souladu se zmíněnou již lidskostí jakožto centrální pedagogicko-antropologickou konstantou.

Konečně si dovoluji diskusně dodat, že je třeba explicitně dbát toho, aby se metodické prostředky nestávaly nástrojem opracování (tedy objektování) vychovávaných – viz výše, ale napomáhaly zmíněné již spoluaktérsky subjektové aktivizaci vychovávaných. A to si – dle mého soudu – žádá dodat čtvrtý okruh znalostí. A to znalosti (a dovednosti, kompetence) *pedagogické komunikace*⁵ jako *sui generis setkávání v prostoru účinné pedagogické opory* výchovnému a vzdělávacímu vývoji edukanta.⁶ Podle Palouše a Svobodové (2011, s. 89–90) je výrazným znakem pedagogické komunikace vyjadřování vzájemné úcty jednak mezi učitelem a žákem, ale také úcty jich obou ke smysluplnosti toho, co je obsahem vzdělávání a výchovy, co zavazuje k lidskosti, vývoji osobnosti, účasti na mezilidské vzájemnosti. „Učitel spolu

⁵ Viz například Patočka & Palouš, 1990; Helus, 2007, s. 227–262.

⁶ Podnětné přínosy k tématu opory v edukaci můžeme nacházet na různých místech Marešovy Pedagogické psychologie (2013).



s žákem se nachází v poli úcty“ k tomu, co je ve vzdělávání/výchově smysluplné a obohacující.

1.2 Kritika převládající podoby zvědečtování pedagogiky

V kapitolách (druhé a třetí) své přednášky, věnovaných pojmu a důsledkům zvědečtování pedagogiky, je Brezinka značně skeptický, místy dokonce radikálně kritický. Vymezuje dvě, na sobě značně nezávislé, stránky zvědečtování. Prvá se týká rozvíjení pedagogické teorie, dodejme výzkumu. Druhá sleduje profesně zabezpečovací cíle, s politickoorganizačními konotacemi, resp. tlaky.

Pokud jde o prvou ze jmenovaných stránek zvědečtování, tedy o teorii, výzkum, Brezinka praví, že zde se jedná především o kritické ověřování stávajícího pedagogického učiva,⁷ s cílem eliminovat omyly a objevovat nové ověřené poznatky. Zvědečtění v tomto svém významu má napomáhat ideálnímu programu, což se ale může za daných okolností dařit jen útržkovitě a provizorně. Nabízí se dodatky, *zda by sám tento ideální program neměl být předmětem projektového bádání, vyvozovaného z náhledu na svébytné poslání pedagogiky* (viz níže). Tedy klade se otázka, zda „ideální program“ by měl být až druhotně vyvozován z výsledků kritiky stávající situace, nebo primárně vytvářen jako východisko kritiky!

Pokud jde o druhou ze jmenovaných stránek zvědečtování, ta je vedena snahou,

snad lépe vyjádřeno společensko-politicky vynucenou nezbytností povýšit vzdělávání učitelů na akademickou úroveň, tedy vědně ji fundovat a tím jaksi posvětit její prestiž. Zvědečtění tedy de facto znamená *akademizaci*, primárně se zřetelem k podpoře učitelské profese, ruku v ruce s tím ale také se zdůrazněním pedagogiky jako vědy mající své místo mezi vědami etablovanými.

Akademizace vzdělávání učitelů, dokládaná na německé situaci, byla zasloužená a svým způsobem úspěšná. Již pouhé uvedení kvantifikujících údajů např. o nárůstu počtu profesur pedagogiky v Německu je ohromující. Současně ale s sebou tento trend přináší vzdalování se od potřeb učitelské praxe; etabluje se *pedagogika pro pedagogy* (rozuměj pro vyučující pedagogiky na vysokých školách, či badatele působící ve vědeckých centrech), a to až do té míry, že dochází k arogantně ignorujícím postojům vůči učitelům – primárně adresátům celého tohoto trendu. A nadto, trend zvědečtování jakožto akademizace a autonomizace postavení profesorské pedagogiky je z pozice etablovaných věd nepřesvědčivý – pedagogika nepřesahuje do věd, z nichž čerpá, a tyto vědy ji neberou patřičně v potaz.

Svůj pohled na zvědečtění charakterizuje Brezinka – jak už jsem napověděl – v radikálně kritické dikci. Konstatuje, že v intenci přesvědčování o její vědeckosti dochází v etablované pedagogice „k výzkumnému šílenství“, které „je neslučitelné s praktickým účelem oboru“, poněvadž

⁷ Učivem se zde myslí na prvním místě to, co je třeba vědět, aby bylo dosahováno uvedeného „zlepšování osobnosti“.



po výtce naivně napodobuje metodologii přírodních věd. Do něho jsou vháněni i studenti učitelství vymezováním nároků na jejich diplomové práce. A doslova Brezinka: „Výzkumem si ... lze osvojit pouze zkoumání, nikoli výuku a výchovu – ani co nejkvalitnější profesní vzdělávání učitelů a vychovatelů. Ti se stali obětí „zvědečtění“.“ Shrnuto, zvědečtění pedagogiky ústí v odcizení specialistů na pedagogiku těm, kteří mají pedagogiku realizovat tváří v tvář svým edukandům. Zvědečtělá pedagogika „ztrácí význam pro život“.

Doporučení, kterým Brezinka svou přednášku uzavírá, jsou nasnadě. Jsou neméně kriticko-radikální, než byla prezentovaná argumentace. Pokud platí, že „zvědečtělá“ pedagogika bezpříkladně zanedbává fundamentální výukové a výchovné úkoly, tedy je racionalisticky a scientistně jednostranná, je třeba pedagogiku „odvědečtit“. A to se má dít rozvíjením praktické pedagogiky „zohledňující prioritu rozumu a citu, vědění a víry, hlavy“ a „srdce“.

Brezinkovy vývody jsou nepochybně bystré, inspirující. Ovšem radikální, což vždycky znamená i kámen úrazu. A tímto směrem, ve smířlivějším tónu považuji za vhodné dodat: Brezinka má bezesporu pravdu, že zvědečtovací, možná přesněji scientifikační trend (tedy zvědečtování dle vzoru přírodovědných metodologií) hrozí zacházet až příliš daleko, že nabývá v pedagogice povážlivých podob a důsledků – viz též dále pojednávanou českou situaci. Nicméně je to danost. Osobně soudím, že plyne dvojí:

- Za prvé, hledat pozitiva, která jsou v tom, že mnohé z nepřeborně kumulova-

ných poznatků, zprvu (zdánlivě?) na hony vzdálených tomu, co vyžaduje praktická edukace, se může stát a mnohdy také stává *krystalizačním zdrojem smysluplných inovací*. Viz například bádání v oblasti kognitivních a metakognitivních procesů.

- A za druhé, je třeba věnovat zvýšené úsilí *vymezování problémového jádra pedagogiky, které je současně apelem pro výzkum, dbát toho, co je prvořadě důležité, co by neměli ztrácet ze zřetele ti, kteří si budoucnost pedagogiky – jak teoretické, tak praktické, v jejich vzájemném prolnutí – připustili jako své profesní poslání*.

2. POZNÁMKY K PERIPETIÍM

KOLEM ZVĚDEČTOVÁNÍ PEDAGOGIKY V ČESKÉM PROSTORU

2.1 Historizující exkurz – vědní aspirace pedagogiky a cesty její akademizace

Pedagogika má dlouhou tradici, pokud jde o výrazné individuality zdůrazňující její význam, mnohdy chápány jako nápravné přelomové. Vědeckost v současném pojetí ovšem není toliko záležitostí výrazných myslitelských individualit, ale souvisí s budováním center, formulací badatelských projektů garantovaných badatelskými kolektivy, zásadami hodnocení dosahovaných výsledků apod. Pohyb tímto směrem byl a je úzce spojen s již zmíněnou akademizací a povznesením učitelské profese na profesi akademicky/univerzitně fundovanou. V Česku zaznamenáváme pokus tímto směrem na začátku konsti-



tuování samostatného československého státu po první světové válce, v raných dvacátých letech minulého století. V popředí je angažovanost tehdy vůdčí pedagogické osobnosti, profesora pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, Otakara Kádnera. Ten na základě zevrubné analýzy specifík a významu učitelského povolání formuluje nezbytnost jeho vědní pedagogické fundovanosti, jejíž zárukou má být založení samostatné pedagogické (resp. školské či učitelské) fakulty v rámci univerzity. Obor pedagogika se zde má plně rozvinout jako svébytná vědní disciplína s hlavním posláním – fundovat učitelskou obec jako obec akademicky vzdělaných odborníků. Odpor proti tomu mezi zástupci renomovaných fakult a vědních disciplín byl vehementní. Pedagogice nebyly přiznány atributy té vědní disciplíny, která si zaslouží plnou univerzitní akceptaci. Několikrát pokusy o náhradní řešení na tomto potupném verdiktu nic nezměnily.

Plné satisfakce se snažím o akademické povýšení pedagogiky a učitelské přípravy dostalo až po druhé světové válce. Již v říjnu roku 1945 vydává prezident tehdejší Československé republiky dekret, podle kterého mají „učitelé všech stupňů nabývat vzdělání na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol“. K zahájení činnosti Pedagogická fakulty Univerzity Karlovy došlo 15. listopadu 1946 vskutku velkolepým způsobem v pražském Rudolfinu, za přítomnosti prezidenta republiky a dalších vůdčích představitelů státu; byl zde demonstrován zásadní význam vzdělání a výchovy pro obrodu národa a jeho

postavení mezi předními národy Evropy. Důraz na univerzitní vzdělávání učitelů u nás měl být pro ně dokonce příkladem!

Ve vládním nařízení, které tomuto aktu bezprostředně předcházelo, měly vznikající pedagogické fakulty zabezpečovat „svobodné bádání a pěstování vědy pedagogické..., vzdělávati v pedagogických vědách a jejich pomocných oborech kandidáty učitelství všech stupňů a druhů ... a prakticky je připravovat na toto povolání.“ Univerzitním rozvíjením pedagogické vědy mělo být dosaženo toho, že budoucí učitelé / univerzitní studenti nebudou absolvovat jenom jakousi přípravku na rutinní učitelování. *Učitelství má být nadále založeno na výsledcích bádání a vědně fundované reflexi výchovných a vzdělávacích problémů, na rozvíjení nosných koncepcí a metod pedagogické péče o děti a mládež, žáky a studenty.* Důsledky toho měly být všeobecným dobrem. Měly pozvedat rozvoj každého dítěte a skrze ně vstupovat jako zušlechťující síla do každé rodiny.

Následná léta, počínaje komunistickým převratem v roce 1948, ovšem nastoupený vývoj přervala. Pedagogická věda byla deformována v nástroj moci totalitního režimu donucovacím uplatňováním principů komunistické výchovy. Dopady na pedagogické fakulty a na nich pěstovanou vědu byly katastrofální. Při příležitosti 50. výročí vydání zmíněného prezidentského dekretu výstižně pravil tehdejší rektor Univerzity Karlovy prof. K. Malý: „... padesátiletá minulost fakulty nebyla jen naplňováním krásných snů o pedagogických teoriích a vědách a přípravě kvalitních pedagogů. Jen



málo univerzitních fakult totiž prošlo od vydání dekretu prezidenta republiky z 27. 10. 1945 tak častými změnami, tak častými brutálními zásahy organizačními i personálními, diktovanými politickými cíli a doktrínami“ (Beneš & Rambousek, 2007, s. 105).

Úsilí obnovit význam svobodného pedagogického bádání a prokázat pevné postavení učitelského vzdělávání na akademické, univerzitní půdě charakterizovalo úsilí vynikajících reprezentantů této oblasti v devadesátých letech 20. století.⁸ Trvalé zásluhy nutno přičíst zejména prvnímu porevolučnímu rektorovi Univerzity Karlovy prof. Radimu Paloušovi a prvnímu děkanovi Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy prof. Jiřímu Kotáskovi. Připomenutí si zaslouží následující jeho výpověď: „Ve společenství fakult Univerzity Karlovy se může uplatnit jen taková její instituce, která vedle pedagogických úkolů má svou specifickou doménu vědecké a výzkumné práce, která nemůže být vykonávána na jiných pracovištích... Pedagogická fakulta jako vědecká a profesní základna zdokonalování teorie a praxe pedagogických a dalších odborných činností... má proto na Univerzitě Karlově specifické postavení a představuje hlavní spojujací článek a prostředníka mezi

Univerzitou Karlovou a všemi ostatními součástmi vzdělávací soustavy“ (Beneš & Rambousek, 2007, s. 105).

Tyto skutečnosti nám ovšem nesmí zastít, že uznání pedagogiky jako vědy hodné pobývat v dobré společnosti věd tradičně a nesporně zavedených zdaleka nebylo jednoznačné. To, že vůbec mohlo za předchozího režimu dojít k tak sebezhoubné kolaboraci pedagogiky, deklarující se jako věda o komunistické výchově, bylo některými reprezentanty prestižních vědních oblastí považováno za výraz vratkosti jejích základů. Zvláště patrným důsledkem toho bylo zrušení Pedagogického ústavu J. A. Komenského Československé akademie věd v říjnu roku 1993.⁹ Pedagogika nebyla hodnotícím grémiem tehdejšího vedení Akademie věd shledána jako akceptovatelná ve společenství nesporných vědních disciplín. Toto potupné rozhodnutí samozřejmě sebevědomím reprezentantů obnovující se pedagogiky otřásl. Již citovaný prof. Kotásek vynaložil velké úsilí, aby kompenzoval tento neblahý počín zřízením vědně zaměřeného Pedagogického ústavu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Byla to kompenzace jen částečně plnohodnotná, avšak v zásadě úspěšná. Po četných peripetiích svého vývoje se tento ústav, ve své dnešní

⁸ Připomenutí aktivit disentu, rozvíjených tímto směrem v období normalizace, jmenovitě let osmdesátých, by si samozřejmě zasloužilo zvláštní pojednání.

⁹ Pedagogický ústav J. A. Komenského Československé akademie věd byl založen 1. 1. 1959, tedy v době již znatelného uvolňování režimového tlaku. Během své existence zastřešil nesporně hodnotná vědecká bádání, ovšem bez přímého vztahu k učitelské profesi. Cenné výsledky byly dosaženy zejména v oblasti komeniologie, didaktiky, pedagogiky dětského čtenářství a pedagogické psychologie chápané zde především jako součást věd pedagogických. Lze se právem domnívat, že právě tento ústav mohl být významným aktérem rozvoje pedagogického výzkumu v porevoluční době.

podobě *Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání*, etabloval jako plnohodnotná badatelská instituce s pozoruhodnými, i v zahraniční uplatňovanými výsledky.

Zpochybňování pedagogiky jako vědy rozhodujícího významu pro učitelskou kvalifikaci se ovšem stále vrací; tyto neblahé a ignorantní návraty jako by nebraly konce. Naposledy se tak stalo v souvislosti s řešením problémů kolem zákonného požadování úplného, tzn. magisterským gradem ukončeného učitelského vzdělání jakožto podmínky učitelské kvalifikace. Když po řadě odkladů přistoupilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy k rozhodnému uplatnění tohoto zákona u všech dosud praktikujících učitelů, vyvstalo až jakési „hnutí“, které význam univerzitního studia zpochybňovalo a nastolovalo demagogické dilema „učitel dobrý, nebo univerzitně kvalifikovaný“. Na druhé straně však sílící pozici pedagogického výzkumu stvrzuje některá nesporná fakta, především jeho realizace v tak prestižních projektech jako *Centrum základního výzkumu školního vzdělávání* či *Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Zde dosažené výsledky byly příslušnými hodnotícími komisemi označeny za vysoce kvalitní. S obavami nutno brát na vědomí, že tyto typy projektů již neexistují a pro pedagogiku tak ubyl prostor, v němž se mohla prestižně etablovat, a že je o to více ohrožována nezbytností podrobovat se takovému pojetí vědy, které jí není vždy vlastní.

2.2 Dvojí nárokování pedagogiky dnes versus požadavek na její svébytnost

Etablování se pedagogiky jako vědy domáhající se náležitého respektu ze strany akademické vědecké obce ovšem není ani v Česku bez problémů podobných těm, které pranýřuje ve své přednášce W. Brezinka. Věda může být pochopitelně traktována různými způsoby,¹⁰ v současnosti však dominuje a dále sílí tlak řídit se modelem vyvinutým prioritně v oblasti věd přírodních a technických. Není se co divit, vždyť především tyto vědy jsou v moderní době vůdčí silou pokroku v poznání, s nedozírnými důsledky pro transformaci našeho životního způsobu. Vědy společenské jsou pod tlakem k tomuto modelu aproximovat, což se mnohdy děje za cenu *oslabení humanizujícího étosu*, který by jim měl být vlastní (viz např. Liessmann, 2010). Tento trend akcentuje scientistní metodologii, s důsledky pro vykazování kvality vědních výstupů, stanovování kritérií náročnosti, akceptaci předkládaných projektů apod. včetně důsledků pro financování výzkumu. To vše samozřejmě s dopady na finanční podporu. Špičkové univerzity aspirují být především univerzitami vědními, respektive scientistně badatelskými. Pracoviště a obory, které v tomto směru klopýtají, neřku-li zastávají, musí počítat s vážnými důsledky ekonomickými, prestižními a konec konců třeba i existenčními. Pedagogika zde nemůže rezignovat, nemůže nebýt tímto

¹⁰ Jak se tyto rozdílné způsoby pojmání vědy uplatňují vzhledem k pedagogice, viz např. Kron, 1994, s. 34–46.



směrem snaživá, byť by to i bylo na úkor jejího sebevymezení dbajícího toho, co má být doménou jí nejvlastnější, vyžadující odpovídající, jí vlastní vědecké postupy. Tohoto sebevymezení (viz níže) se ovšem nesmí nikdy vzdát a z jeho pozice je povinována korigovat negativa, která z přemíry scientifikace plynou.

Tlak na scientifikaci pedagogiky má ovšem i svůj protipól, který bychom mohli označit jako *rozvíjení pedagogiky praktické služby*. I ona má být vědně/badatelsky orientována, ale s jinými cíli a realizací jiných metodologií. Pedagogika praktické služby je nárokována jednak edukační praxí, a dále pak centry vzdělávací/školské politiky, vytyčujícími úkoly odpovídající programům politických stran a jimi ovlivňovaných institucí.

- Pedagogická věda, rozvíjená na tomto protipólu, nemůže být necitlivá vůči očekávání učitelů, že jim pomůže zvládat palčivě doléhající problémy školní edukace a výchovných zařízení. Například pokud jde o učitele, týká se to zvládání náročných problémů vyvstávajících ve výuce a při zavádění potřebných inovací. Konkrétně se jedná například o práci s nemotivovanými a neukázněnými žáky, o vyhledávání a podporu žáků nadaných a talentovaných, o překonávání bariér vzdělávací úspěšnosti jedinců nejruznějším způsobem znevýhodněných, o zvládnutí sociálně patologických jevů, o rozvíjení aktivizujícího hodnocení vedoucího žáky k přejímání vlastní zodpovědnosti za dosahované výsledky aj. K tomu přistupují požadavky, aby učitelé suverénně zvládali nově vytyčovaná zadání, jako je například

sexuální výchova, finanční gramotnost, psychosociálně-patologické jevy, výchova ke konkurenceschopnosti, dopravní výchova atd. atd. Podobná zadání se valí jedno za druhým, aniž je patřičně dbáno jejich specifického významu pro kognitivní, prožitkový, morální a osobnostní rozvoj žáků.

- Pedagogická věda, rozvíjená na tomto protipólu, je dále povolávána, aby v součinnosti s praktiky ze škol a orgány školské správy participovala na řešení náležitých úkolů, jako je v poslední době standard učitele či kariérní řád pro učitele. Spolupráce aktérů řešících tato zadání je klopotná, v uvedených případech však vedla ke kompromisům, které mohly být účastníky jednání ze zmíněných tří oblastí konec konců akceptovány.

Uvedené příklady ilustrují, že pedagogická věda se zde ocitá v jiné konstelaci nárokování, uchopování problémů, charakteristik a adresátů požadovaných výstupů, než tomu bylo ve výše charakterizované doméně scientistního bádání.

Stručně shrnuto, setkáváme se tedy s dvojím nárokováním, resp. pojetím pedagogiky. Na jedné straně je to pedagogika aproximující ke scientistnímu modelu, na straně druhé pedagogika praktické služby učitelů a školskému vzdělávacímu systému. Obě pojetí jsou si spíše vzdálená než blízká a vzájemné odcizování narůstá. Obě má svá úskalí. Prvé z obou pojetí uvádí pedagogiku do „lepší společnosti“ zavedených věd, ale má vesměs malou relevanci pro vlastní edukaci. To druhé vzdaluje pedagogiku kritériím akademicky prioritně ceněné vědní prestiže;



takto dosahované výsledky ji nekvalifikují do pozice vlajkových lodí jejích univerzit.

Máme tedy hovořit o dvou pedagogikách, podle toho, kterému pánu slouží? Postavíme-li problém takto, vytane nám na mysli pedagogika, která nejen slouží tomu či onomu pánovi, ale také (ne-li především) *vychází ze svého bytostného poslání, které si musí ona sama moudře a odvážně formulovat a kterému musí dostát.*

3. PEDAGOGIKA HLEDAJÍCÍ SAMA SEBE ANEB PEDAGOGIKA OBRATU

Vyvstává tedy otázka, jak formulovat ono bytostné poslání pedagogiky. Nepochybně k hledání odpovědi přispěl W. Brezinka (viz jeho dvě přeložené knihy, na které jsem v úvodu odkazoval). Diskuse na toto téma je ovšem spíše v počátcích a tápající – je však nutno se k ní odhodlat; tato stať je motivována jako pokus tímto směrem. Soudím, že by se neměla omezovat na ta či ona zlepšení, ale snažit se postihnout, k čemu nás povolávají výzvy naší doby, které je třeba brát nanejvýš vážně a na které by měla pedagogika se vši rozhodností odpovídat. Jednou z takových výzev, a to snad výzvou nejnaléhavější, je čelit kumulujícím se jevům ohrožení člověka, mravně podložené mezilidské vzájemnosti a ohleduplnosti; ohrožení podmínek života na zemi, ohrožení celé planety (viz např. Moldan, 2009; Cílek, 2012; Judt, 2011).

Výstižně se v této souvislosti vyjadřuje Giddens (2000): Nebezpečí, která jsme sami vytvořili, na nás doléhají nejtěživěji. Některá z nich hrozí katastrofickým do-

padem. Viz například lokální i globální narušení ekosystému; zhroucení světové ekonomiky; potenciální výbušnost propastných sociálních a kulturních nerovností; oslabení všeobecně zavazujících mravních pout a ctností otevírající prostor egoistické libovůli apod.

V obdobném duchu se vyjadřuje i Dahrendorf (2007): Většinu z nás se daří lépe než kdykoli. Sotva ale nabere dech, abychom se o tom přesvědčili výčtem růstových ukazatelů a dodali ještě to a ono, vskakují nám do řeči znepokojivá ale. Znamená to všechno, že jsme také šťastnější? Že se můžeme spolehnout, že tomu tak bude i v dohledném budoucnu? Platí tyto výdobytky pro všechny? A doslova: „Po období marnotratného optimismu se na mnoha místech začal šířit strach, zda nebudou výdobytky naší civilizace zase zničeny, nepřáteli vnějšími, nepřáteli vnitřními, zhoubnými důsledky naší vlastní činnosti, kterou nedokážeme – dokud je ještě čas – omezit? ... Musíme něco dělat!“ (Dahrendorf, 2007, s. 000). Dodejme: V neposlední řadě také v oblasti edukační.

U nás Petrusek charakterizuje o něco později současnou situaci obdobně, ale s ještě patrnějším znepokojením. „Na jedné straně žijeme déle, vyrábíme více, nakupujeme více, cestujeme více, žijeme déle než dříve, relativizujeme hranice prostoru a času, vedle světů reálných disponujeme světy virtuálními, možnosti komunikace jsou omračující, proudy informací nekončí, objevy nového neутuchají... Navzdory tomu a ruce s tím ale také sílí pocit, že se nacházíme



ve společnosti pozdní doby, kterou lze metaforicky přirovnat k sopce, o níž nevíme, zda a kdy může vybuchnout a s jakými následky...“ (Petrusek, 2007, s. 26). Pět apokalyptických jezdců ohrožuje soudobé lidstvo. Střet civilizací s využitím chemických či atomových či bakteriologických zbraní v rukou teroristů, demografická katastrofa s nezvládnutelnou migrací, pandemie AIDS (či jiné epidemické pohromy), ekonomická či ekologická kolize, oslabení morální výbavy lidí korigovat své zjištěné cíle ve prospěch obecných a vyšších hodnot.

Nelze než opakovat: je třeba něco dělat, v neposlední řadě v oblasti edukační. Je třeba vyvinout *účinnou edukační starost o člověka tak, aby se stal tvůrčí silou nápravy*, tak jako se svým předcházejícím hodnotovým systémem, jednáním a způsobem života vpravil do role aktéra ohrožujícího budoucnost. Patočka (1990, s. 24) hovoří o potřebě *pedagogiky obratu*. „Pedagogice obratu jde o člověka, který nejen využívá a ovládá (aniž domýšlí po-

vážlivé konsekvence), ale který také pečuje a střeží.“ Česká pedagogika se zde může a má hlásit k odkazu Komenského.

Rozvíjení pedagogiky obratu nebo též pedagogiky starosti o člověka¹¹ znamená čelit oslabování humanizujícího étosu (viz výše, v souvislosti s vlivem scientistního pojmání vědy), který by měl být pedagogice vlastní, poněvadž v poslední instanci jde v pedagogice o edukaci jako dílnu lidskosti, o humanizaci (Palouš, Svobodová, 2011). A taktéž, spolu s tím, to znamená i čelit úskalím služebnosti, jinak řečeno podrobenosti pedagogiky záměrům vrchnosti prosazující své představy, pokud je u moci. Ještě než začne sloužit, měla by být pedagogika ve střehu a říci si k problému své, ve jménu toho, oč jí má jít prioritně a od čeho je stále častěji odváděna k tématům snad důležitým, snad zajímavým, ale opomíjejcím to, k čemu je bytostně povolána; v zájmu čeho by měla trvat na svém a z pozice svých kompetencí být případně i pedagogikou neposlušnou...

LITERATURA

- Beneš, P., & Rambousek, V. (Eds.) (2007). *60 let pedagogických fakult 1946–2006*. Plzeň: Koniáš.
- Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
- Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy*. Úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice. Brno: L. Marek.
- Cílek, V. (Ed.) (2012). *Tři svíce za budoucnost – návody a nápady jak přežít konec světa*. Praha: Novela bohemia.
- Dahrendorf, R. (2007). *Hledání nového řádu*. Praha, Litomyšl: Paseka.
- Giddens, A. (2000). *Unikající svět*. Praha: SLON.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

¹¹ K pedagogice, respektive k edukaci starosti o člověka, viz Helus, 2014.

- Helus, Z. (2014). Edukace jako projev starosti o člověka. In R. Jedlička (Ed.), *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy* (s. 13–34). Praha: Karolinum.
- Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Judt, T. (2011). *Zle se vede zemi*. Pojednání o naší současné nespokojenosti. Rybka Publishers.
- Kron, F. (1994). *Grundwissen Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Liessmann, K. (2010). *Hodnota člověka*. Filosoficko-politické eseje. Praha: Nadace V. a D. Havlových VIZE.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Moldan, B. (2009). *Podmaněná planeta*. Praha: Karolinum.
- Palouš, R., & Svobodová, Z. (2011). *Homo educandus. Filozofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum.
- Patočka, J., & Palouš, R. (1990). Osobnost a komunikace. Příspěvky k filosofii výchovy. *Studia paedagogica*, 5: 17.
- Petrusek, M. (2007). *Společnosti nové doby*. Praha: SLON.

prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc.,

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta; e-mail: zdenek.helus@pedf.cuni.cz

HELUS, Z. Pedagogics in Search of Itself. A contribution to discussion on a lecture by W. Brezinka

The first part of the essay is inspired by W. Brezinka's lecture on the theme of the risks arising from what is known as the scientification of pedagogics. It offers views of Brezinka's conception of the goals of education and the knowledge that are supposed to assist in the achievement of these goals. The second part turns attention to the Czech situation, specifically to the development of efforts to establish pedagogics as a respected science. These efforts are associated with the academicisation of pedagogics and teacher training. The author then draws attention to the danger of the weakening of the humanising ethos of pedagogics attendant on the scientific conception of science. He points out the tendency to practice what are known as two pedagogics: a pedagogics of scientifically orientated research and a pedagogics of practical service. Finally the third part of the article consists of discussion on the theme of the essential mission of pedagogics. This is understood as a response to the elements of humanity-threatening crisis that man is himself generating through his way of life. This response is finding concrete form in what is known as the pedagogics of the human turn, or the pedagogics of concern for the human being.

Key words: scientification of pedagogics, scientification, the teaching profession, the two pedagogics, the pedagogics of the human turn.