

Jde skutečně o předmět pedagogiky?

STANISLAVA KUČEROVÁ

Srdce každého redaktora se potěší, setká-li se jeho „tiskovina“ s ohlasem, nezapadne-li bez odezvy. Tím více potěší, ozve-li se čelný představitel naší poválečné pedagogiky, jehož hlas jsme na pedagogickém fóru po léta postrádali. Prof. Jaromír Kopecký reagoval svou úvahou o předmětu pedagogiky na trojici příspěvků, uveřejněných v *Pedagogické orientaci* 1991, č. 1. Nemohl se přitom vyhnout problému postavení pedagogiky v přítomné době a potvrdil s veškerou vážností své autority kompetenci pedagogiky rozvíjet vědění o procesech výchovy a vzdělávání, přispívat k reformě školy, zdokonalování práce učitelů a zkvalitňování výchovně vzdělávacích výsledků a výkonů žáků. Přitom pedagogiku pokládá za „vědu o vzdělávání a výchově dětí a mládeže na základních a středních školách, tedy na školách obecně vzdělávacích a odborných.“ Odmítá „rozšiřování“ předmětu pedagogiky za toto „dlouhodobě“ stanovené „těžiště“, protože vede k „dezorientaci“ pedagogiky a k tomu, že je „pro učitelovu práci na uvedených školách jen částečně užitečná“.

Každý z nás obzírá skutečnost z jiného zorného úhlu, každý z nás podává trochu jiné svědectví o výsledcích svého pozorování a posuzování. Čím více takových svědectví shromáždíme, tím bude obraz skutečnosti úplnější a pravdivější. Podle mého mínění je zapotřebí věnovat pozornost některým skutečnostem, bez kterých nelze současnou situaci pedagogiky ani pochopit, ani pojmenovat — ať už jako „krizi“, „stagnaci“, „dezorientaci“ nebo „tápání“.

1. Hlavní problém současného postavení pedagogiky nesouvisí po mém soudu s tím, jak pedagogové definují předmět své disciplíny, ani s tím, co o tom soudí sociologové nebo psychologové, ale s tím, že se v polistopadovém období pedagogika setkala s paušálním odmítáním. Školství bylo prohlášeno za „hrozným způsobem zdevastované“ a pedagogika ztotožněna s dogmatickou, direktivní a zformalizovanou teorií komunistické výchovy období totalitarismu, a tedy za stav školství odpovědnou. Bez ohledu na osoby a díla převážily na ministerstvu školství, na vysokých školách a v jiných významných institucích tvrdé kritiky pedagogiky jako oboru, ústící až do nihilistických závěrů o její nepotřebnosti a zbytečnosti. Místo odmítnutí ideologického balastu a pedagogické pseudovědy se zpochybnila kompetence pedagogických věd vůbec. Na učitelských fakultách došlo k citelné redukci teoretic-

ých i praktických pedagogických oborů, ale co horšího, k nekoncepčnímu a často disfunkčnímu traktování jejich torsa. Radikálně se snížily možnosti publikační, možnosti výzkumu a jiných předpokladových aktivit pro vědeckou činnost v pedagogice. Přežitá síť zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků zanikla a nebyla nahrazena způsobem, který by odpovídal zvýšené potřebě podněcovat učitelské hnutí za nové cíle, nový obsah, nové metody, novou atmosféru a kvalitnější výsledky našich škol. Nezájem o pedagogické obory v kritické situaci, do níž se promítá dědictví unifikovaného totalitarismu a mnohostranné ohrožení ze strany neangažovaného ultraliberalismu, je stěžejně pochopitelný.

Je pozoruhodné, že terminologie a někdy i argumentace, které se u nás používá ke kritice pedagogiky, je přejímána ze západních svobodných zemí. I v západních zemích (v podmínkách svobodné tržní společnosti) se počátkem 80. let začalo hovořit o krizi pedagogiky, o konci školy (descholarizace), o antipedagogice; byla zpochybněna kompetence pedagogiky splnit 200 let staré sliby osvícenského vzdělávacího optimismu. Pedagogiku tu zasáhlo nejen snížení položek ve státním rozpočtu, ale i vlna generální skepse vůči vědě vůbec, která se zvedla v odpověď na narůstající problémy moderních civilizovaných společností a pod heslem tzv. postmoderny vede u některých k postojům nejen antiscentním, ale přímo antiracionálním. I na Západě se ozývají hlasy, které pedagogice předhazují „porušování nedotknutelnosti osobnosti“ manipulativními technikami behaviorální psychologie, sociologie a politologie, managementu a informatiky. Manipulativně funkční vědění a umění „pedagogických inženýrů“ se odsuzuje, nezaslouží si prý ani jména pedagogiky. Ve světle extrémních názorů je výchova a vzdělávání „násilím“, páchaným na svobodném rozvoji jedince. I zahraniční pedagogika hledá své místo v situace „mezi modernizací a krizí modernosti“, jak znělo téma 13. kongresu Německé pedagogické společnosti v březnu 1992 v Berlíně. Střízlivé prognózy i tam zabezpečují „osvícenské“ pedagogice existenci, dokud bude plnit své funkce vůči státu: účinně socializovat a produktivně vzdělávat nastupující generace.

Jsou-li některé krizové jevy v oblasti pedagogiky obecné, v našich podmínkách stojí před pracovníky v teoretické sféře nejen úkol zjišťovat, čím a do jaké míry se pedagogové podíleli na deformacích školství období totalitarismu, kriticky analyzovat výsledky pedagogické činnosti uplynulého více než 40letí, ale i navázat kontinuitu s vlastní pedagogickou tradicí i se zahraniční vědou a hledat a držet pozitiva, která tu nepochybně jsou, a neobětovat je — s celou pedagogikou jako vědou — nihilistickým antiscentním a antiracionálním náladám.

2. Otřesené postavení pedagogiky ani u nás, tím méně v zahraničí, nebrání praktické expanzi úkolů a otázek pro teorii, od níž se očekává odborná reflexe a optimalizace nejen výchovy a vzdělávání ve škole, ale i v rodině, v institucích předškolních, mimoškolních, kulturních, v oblasti práce i volného času, v péči o jedince útlého i důchodového věku, v péči zdravotní, sociální i speciální, při sportu, v prevenci a nápravě sociální patologie, delikvence a kriminality atd. Všude na světě se objevují se změnou ekonomických, sociálních, demografických, ideologických a kulturních podmínek vždy nové sféry činnosti, které uvádějí člověka do situace výchovy v širokém slova smyslu. Konstatuje se, že tendence k pedagogizaci dalších oblastí života zdaleka není vyčerpána a že se stále rozšiřuje prostor pro pedagogický výzkum, osvětu, kultivaci a učení. Je zřejmo, že nejde primárně o iniciativu a oborový zájem pedagogiky proniknout do tak mnoha oblastí společenského života jako spíše o objektivní potřeby společnosti v dané etapě jejího vývoje (bližší analýzu tohoto jevu mohou podat právě sociologové). Na podobné výzvy však pedagogika sotva může nereagovat.

Je pravda, že etymologie slova pedagogika odkazuje obor k péči o školní mládež (paidagógos byl domácí otrok, který vodil děti svých pánů do výchovně vzdělávacího zařízení a nosil jim pomůcky). Ale jako časem a historickým vývojem došlo k významovému posunu

na straně toho kdo a jak vede (ne již otrok a také vedení není doslovné, nýbrž v přeneseném smyslu — jako zdůvodněná tvorba výchovně vzdělávacích obsahů a aktivit), tak také došlo k významové změně na straně toho, kdo (nejen dítě, ale člověk kteréhokoli věku a v kterékoli instituci) a kam je veden (ne již jen do školy, ale k žádoucím kulturním cílům nejrůznějšího druhu).

Je pravda, že sebeuvědomování pedagogiky jako oboru se v historickém vývoji utvářelo v souvislosti se školní pedagogikou, s teorií vzdělávání, učení a vyučování ve škole. Ale to nevylučuje, aby se během doby nepociťovaly i některé situace člověka mimo školu jako situace výchovy. Situace výchovy je charakteristická tím, že předpokládá nějaké konání, které má pomoci člověku, který ještě nedosáhl žádoucí úrovně nějakého stavu kultivace, zralosti, pokročilosti, vyspělosti (ve sféře procesů socializace, personalizace, enkulturace), nebo — pedagogickou terminologií — žádoucího stavu vychovanosti a vzdělanosti, aby ho dosáhl. Pedagogika má podat vědecké objasnění, reflexi takového konání jako předpoklad pro jeho opakování, další utváření, zdokonalování. Pedagogika odhaluje výchozí stav člověka a vypovídá o jeho žádoucím stavu, neboť neexistuje pedagogické konání bez cílů a bez alespoň rudimentárního vědomí o tom, že je převedení od jednoho stavu k druhému možné a jak je uskutečnit. V pedagogické reflexi již od dob J. A. Komenského hrají hlavní roli při výkladu situace výchovy takové systémové prvky, jako jsou cíle, podmínky a prostředky pedagogické interakce (komunikace) mezi vychovateli a vychovávanými (učiteli a žáky, rodiči a dětmi, iniciátory a adresáty procesů kultivace atd.). Rozšiřuje se předmět pedagogiky? Mohli bychom také říci, že předmět — člověk v situaci výchovy — zůstává týž, jen těch výchovných situací, do kterých vstupuje, je stále více. Následkem toho se pedagogika rozpadá na řadu subdisciplín s vlastním, relativně ohraničeným předmětem: pedagogika školní, oborová, předškolní, sociální, speciální, dospělých, povolání, volného času, kultury, podniková, mediální, muzeální, dopravní, sexuální, útlého věku, důchodového věku, pro cizince, k míru atd. atp. Mluvíme pak o pedagogických vědách, nikoli o pedagogice v jednotném čísle. Některé obory nemají ještě status samostatné subdisciplíny, u některých je patrný vliv jistého konjunkturalismu. Ale význam diferenciačního procesu v pedagogice je nepochybný.

Mnohočetná diferenciací a variace předmětu zkoumání dává příležitost k hojným srovnáním, vzájemným inspiracím a oživením, k bohatým podnětům, k hledání obecného a zvláštního, podstatného a specifického, aplikovatelného i nepřenositelného. Čím je bohatší diferenciací dílčích oborů, tím je ovšem potřebnější integrace oboru obecného, základního, metodologického východiska i vyústění, strukturální koncepce, jak ji představuje pedagogika obecná (systematická a systémová, vč. filozofie výchovy), historická a srovnávací. Bez zobecňujících struktury a koncepce základní vědy by dílčí vědám a oborům v pedagogice hrozila difuzní atomizace, ztráta vědeckého zakotvení, zplanění v povrchní popisnosti.

Prof. Kopecký právem zdůrazňuje prioritu školní pedagogiky pro přítomnost a úkoly transformace školství. Ale sama společenská realita nedovolí redukovat všechnu rozmanitost výchovně vzdělávacích situací jen na jejich školní podobu. Ani aktuální problémy výběru výchovně vzdělávacích hodnot, koncepce obecného vzdělání, proporcí a funkcí skupin předmětů i jednotlivých disciplín nelze řešit jen z úzce didaktických pozic. A nelze se tu dovolávat J. A. Komenského. Byl, pravda, vynikajícím didaktikem, ale zároveň právě on je i tvůrcem pedagogického systému s dimenzí celoživotní a celospolečenskou.

Schůdná rekonstrukce a potřebná integrace pedagogických věd a oborů se nabízí v rámci antropologie výchovy na bázi interdisciplinárního přístupu (filozoficko-pedagogická integrace výtežků antropologie biologické, psychologické, sociologické, kulturní).

3. Prof. Kopecký právem žádá, aby naše pedagogika nebyla jen „zčásti užitečná“ pro vzdělávání učitelů a pro jejich profesionální praxi. Zároveň si i sám odpovídá na otázku, co tomu brání, aby se pedagogika plně osvědčovala jako užitečná disciplína pro budoucí

i nynější učitele, když cituje myšlenky O. Kroha. Skutečně, i u nás platí, že „raději se dává hlasovat lidem s malou pedagogickou erudicí, než aby se rozhodovalo na základě skutečné znalosti věcí.“ Neřekla bych, že odborní pedagogové po listopadu 1989 „přešlapovali“ nebo „tápali“, když vypracovali návrhy na reformu základní a střední školy, na reformu učitelského vzdělávání, na reformu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, nebo vypracovali stanoviska k návrhům, které předložili jiní. Doporučili decizní sféře ustavit tým odborníků pro konkrétní projekty rozvoje našeho školství a dali se cele k dispozici pro tuto práci. Avšak nedočkali se odpovědi. To není vina ani krize, ani stagnace, ani tápání pedagogiky. To je vina odmítání a ignorování odborné pedagogiky, která není prostě k řešení pedagogických problémů přizvána. Je jí sice dovoleno pracovat na některých koncepcích, ale na její závěry a doporučení se nebere zřetel. Je to, jako by lékaři sice bádali v medicínských oborech, ale léčení včetně operací pak prováděli jiní, nelékaři. Ale na medicíně by nicméně zůstala odpovědnost za výsledky léčení neodborného, laického nebo „léčitelského“, případně i za její „odtrženost od praxe“. Mám za to, že současnou situaci naší odborné pedagogiky lze lépe než zjišťujícími termíny jako krize, stagnace nebo dezorientace a tápání charakterizovat programovými postuláty rehabilitace, rekonstrukce, realizace.

Došlo do redakce: 26. 5. 1992

Autor: Prof. PhDr. STANISLAVA KUČEROVÁ, CSc., pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno

Poznámka na okraj stati prof. Kopeckého

IVAN ŠVANDA

Profesor Kopecký ve své stati hovoří o situaci, do níž se pedagogika v posledních desetiletích dostala. Charakterizuje ji jako desorientaci a upozorňuje, že nejde o stav ukončený. Tápání pedagogiky pokračuje i nadále a může vyústit v krizi. V souvislosti s tím prof. Kopecký negativně posuzuje fakt, že se rozšiřuje předmět této disciplíny za rámec daný tradiční definicí pedagogiky jako „vědy o vzdělávání a výchově dětí a mládeže na základních a středních školách, tedy na školách obecně vzdělávacích a odborných“. Doporučuje, aby se pedagogové těmito snahám bránili. Má za to, že důsledky změn v pojmání předmětu pedagogiky nepříznivě ovlivní úroveň pedagogické teorie — domnívá se že s šíří předmětu klesá exaktnost vědy — a sníží užitečnost pedagogiky pro školní praxi. Pochybuje totiž, že by pedagogika byla s to obsáhnout své rozšířené zájmové pole a řešit všechny problémy, které se v něm vyskytují.

Návrat k úzce vymezenému předmětu pedagogiky patrně nebude přijímán jako účinný prostředek prevence před rozměňováním a zplaněním této disciplíny. Šlo by zřejmě o regres, při němž by pedagogika bezdůvodně vyklízela oblasti, které do sféry výchovy a vzdělávání náležejí, a v nichž už prokázala svoji kompetentnost. Obdobně asi ani výzva k radikálnímu odlišení zájmového pole pedagogiky od zájmových polí jiných disciplín se striktně vymezenými a málo průchodnými hranicemi nevyvolá větší ohlas. V izolaci pedago-

giky a v její uzavřenosti vůči výsledkům bádání jiných věd přece mnozí vidí jednu z příčin její malé přínosnosti a společenské užitečnosti. Vzдор tomu však k faktickému prosazení požadavků prof. Kopeckého nejednou dochází a lze proto vidět, jaké důsledky to přináší.

Tendenci k zužování předmětu pedagogiky a k přeceňování její kompetentnosti lze vysledovat například i v některých materiálech, které zpracovaly různé skupiny pedagogů v souvislosti s přípravou projektu transformace českého školství. Žádný z autorů těchto materiálů jistě neměl v úmyslu zužovat spektrum vzdělávacích aktivit, k nimž je třeba se vyslovovat, a nikdo neodmítal respektovat pohledy nepedagogických věd na záležitosti výchovy a vzdělávání. Přesto však k tomu došlo. Patrné je to zvláště v těch případech, kdy se materiály dotýkají problematiky odborného vzdělávání. Ta je zřejmě prubířským kamenem, na němž se proěřuje nosnost návrhů změn ve školské soustavě, ve funkcích vzdělávání, v jeho cílech, prostředcích i v jeho organizaci.

První případ je příkladem faktické redukce zájmu pedagogiky pouze na problematiku jednoho druhu vzdělávání. Většina návrhů na transformaci českého školství má těžiště v řešení otázek všeobecného vzdělávání, a to v základních školách a v gymnáziích. Některé z nich zčásti nebo i zcela vylučují odborné vzdělávání, které směřuje k získání kvalifikace pro výkon dělnických povolání, ze školské sféry a o ostatním středoškolském odborném vzdělávání uvažují pouze globálně, nejednou jako o jistém druhu obecného vzdělávání, na něž je roubována specializace. Soustředění autorů zmíněných materiálů na problematiku všeobecného vzdělávání má za následek, že vzniklé návrhy jsou parciální, neboť opomíjejí podstatnou část existující vzdělávací reality, a že jsou i v části týkající se všeobecného vzdělávání metodologicky nekorektní, neboť vznikly na základě samoobslužného uvažování do sebe uzavřené vědní disciplíny.

Ohled na problematiku odborného vzdělávání by při zpracování návrhů na transformaci českého školství přinesl přinejmenším dvojí zisk. Varoval by autory před libovůlí, již je tvorba koncepce všeobecného vzdělávání stále ohrožována, a byl by zdrojem inspirace pro řešení problémů, s nimiž se pedagogika a škola dlouhodobě potýkají.

Odborné školství je oblastí, kde se záležitosti školství denně dostávají do přímého kontaktu se záležitostmi ekonomiky a dalších významných sfér společenského života. Účelnost a účinnost odborného vzdělávání je proto permanentně ověřována mimoškolní praxí. Každá samoúčelnost i každé nevhodné rozhodnutí o cílech a obsahu tohoto vzdělávání má zřetelné následky, které se projeví v relativně krátké době. To je brzdou nereálným a z pouhých proklamací vycházejícím návrhům na školské reformy. Kontakt odborného vzdělávání s oblastmi uplatnění jeho nositelů má i pozitivní důsledky, ne pouze varující. Je zdrojem inspirace při hledání optimálních modelů vzdělávání, odpovídajících existujícím a anticipovaným potřebám absolventů odborných škol. Profesionální kariéra v různých oblastech a variabilitnost jejich možných profilů např. sama naznačuje podoby dlouhodobých vzdělávacích tras, které mohou vést alternativními cestami k dosažení určitých kvalifikačních cílů. Tyto trasy jsou pevnou a reálnou kostrou celoživotního vzdělávání, která obecným úvahám o této dimenzi vzdělávání nejednou chybí.

Druhý případ je příkladem neodůvodněné uzavřenosti pedagogiky a přecenění její kompetentnosti při řešení otázek výchovy a vzdělávání. Některé návrhy projektů transformace českého školství, nebo alespoň jejich části, formulovali sami pedagogové, a to pouze na základě vágních společenských či jen politických postulátů. Záležitosti výchovy a vzdělávání přitom pojali jako uzavřený cyklus, v němž jeden subjekt specifikuje vzdělávacím institucím objednávku, navrhne způsoby jejího splnění, realizuje ji a vyhodnotí dosažené výsledky. Autoři těchto materiálů nepostřehli neoprávněnost takového postupu, protože jsou zvyklí takovým způsobem vytvářet projekty vzdělávání. Obsah vzdělávání, který je výsledkem jednání garantů jednotlivých vyučovacích předmětů, je východiskem pro formulaci profilu absolventů určitého druhu školy, místo co by tomu bylo naopak, funkce

vzdělávání se definuje s ohledem na použité vzdělávací prostředky, cíle vzdělávání jsou vytyčovány bez toho, že by byla jasná kritéria jejich výběru apod. Takový postup není v případě odborného vzdělávání možný. Jeho účelnost a účinnost je podmínována jeho funkcí, kterou lze vymezit pouze na základě znalosti účelu tohoto vzdělávání. K objasnění účelu vzdělávání však zdaleka nestačí sami pedagogové. Proto je pro pedagogiku odborného školství samozřejmá potřeba těsné spolupráce s ostatními vědami, a to i s takovými, které jsou značně vzdáleny problematice vzdělávání. Takový kontakt by byl užitečným korektivem nejen z hlediska věcného, ale i z hlediska metodologického pro pedagogiku vůbec.

Došlo do redakce: 18. 5. 1992

Autor: PhDr. IVAN ŠVANDA, CSc., Výzkumný ústav odborného školství Karlovo náměstí 17, 129 00 Praha 2

O ŽIVOTĚ A DÍLE ČESKÝCH A SLOVENSKÝCH PEDAGOGŮ.

LITERATURA Z LET 1988 – 1990.

Zpracovala Jana Purketová. *Brno, Státní vědecká knihovna 1991. 180 s.*

Rada bibliografií O životě a díle... vydávané odborem pedagogické literatury Státní vědecké knihovny v Brně, Solniční 12 (PSC 601 74), zaznamenala už 7. svazek.

Cílem 7. svazku bylo zachytit literaturu vypovídající o životě českých a slovenských pedagogů a hodnotící jejich práci, případně už i celoživotní dílo, na poli výchovy a vzdělávání všech stupňů a druhů škol. Obsahuje 1 145 záznamů sborníkových statí a hlavně časopiseckých i novinových článků (dokonce i z regionálních periodik) z let 1988 až 1990. Záznamy jsou podřazeny pod jména pedagogů, uspořádaná abecedně (od Adam, Stanislav až po Žouželka, Jan). Za každým jménem jsou úplné údaje (den, měsíc, rok, místo narození, případně úmrtí). Pokud nejsou (což jen výjimečně), tak jen proto, že zpracovatel se vzdor vši snaze nepodařilo tyto údaje opatřit. Pokud by uživatel bibliografie tato chybějící data znali nebo zjistili, bude Dr. Purketová povděčna za jejich zaslání na výše uvedenou adresu. Doplnila by jimi svou stálou lístkovnici.

Celá řada těchto bibliografií, včetně 7. svazku, je neocenitelnou pomůckou nejen pro badatele v dějinách naší pedagogiky, ale dále i pro sestavovatele personálních bibliografií, dále pro autory statí a článků o těchto postavách (protože jednak z publikací pod jejich jmény uvedených mohou čerpat, jednak je mohou uvést v přehledu použité literatury) a konečně i pro ostatní zájemce, např. pro připravovatele určitých přednášek. Konkrétní příklad: K 400. výročí Komenského si chce někdo připravit přednášku o Komenského mravních názorech. Projde-li si oněch 35 záznamů uvedených pod Komenského jménem, narazí i na záznamy č. 464 Blatný, L.: Konkretizace mravní výchovy a chování v díle J. A. Komenského a č. 491 Uher, B.: Komenského pojetí mravní výchovy a stoická etika. Podobně by zájemci našli publikace využitelné ke kulatým výročím filosofa Patočky, psychologa Chmelaře aj.

Za povšimnutí stojí i vzorné bibliografické záznamy dr. Purketové — podle normy. Učí nás — nápodobou — správně citovat, což bývá kamenem úrazu i u vědecko-pedagogických pracovníků.

7. svazek bibliografie je vyhaven vpředu abecedním seznamem 113 (!) excerpovaných periodik a seznamem 42 excerpovaných sborníků. Téměř u všech jsou signatury brněnské

pedagogické knihovny, což šetří vyhledání signatur; stačí připsat jen vročení a rok. Vzadu bibliografie je pak rejstřík autorů a autorských šifer.

Závěrem nutno vyzvednout obrovskou práci PhDr. Jany Purketové, s níž byly všechny záznamy excerpovány, i když se někde, zcela výjimečně, objevily chybičky (např. v roce narození E. Pejhovského). Dávám k úvaze, zda by jména pedagogů přece jen neměla být vybavena co nejstručnější charakteristikou, případně (za jménem) i tituly, protože tím by se zvýšila informační hodnota záznamů. Dále, zda — až bude vydán 10. svazek, by jako zvláštní pomůcku zájemci neuvítali samostatný svazek, obsahující jen jména a za nimi čísla svazků, v nichž jsou příslušní pedagogové obsaženi. (To aby zájemci o určitá jména nemuseli procházet všech 10 svazků této bibliografické řady.)

Jiří Sedlák