

Kritický rozbor některých prvků pragmatismu v pedagogické teorii a ve výchovně vzdělávací praxi

Doc. dr. ZDENĚK KOLÁŘ, CSc.,
katedra pedagogiky Filozofické fakulty UK, Praha

Rozvíjení pedagogické teorie se děje i prostřednictvím kritické analýzy dosavadního stavu teorie, vylučováním prvků nepříslušejících dané teorii, prostřednictvím kritiky prvků a projevů nepřátelských marxisticko-leninské koncepci. V pedagogické teorii je nezbytnost takové kritiky zvláště naléhavá, protože výchova mladé generace, která je objektem pedagogiky, je velmi významný společenský proces. Výchova i pedagogika jsou polem ostrého ideologického boje. Navíc bezprostřední spojení pedagogické teorie s výchovnou a vzdělávací praxí otevírá dveře nejen pro ověřování nosnosti teoretických konstrukcí praxí, a tedy v našich podmínkách ověření teorií realitou socialismu, ale otevírá dveře i pronikání cizích elementů nebo vulgarizací, na jejichž základě také mohou najít uplatnění ideově cizí elementy i v pedagogické teorii. Toto nebezpečí je v pedagogice ještě podtrženo skutečností, že mnohé buržoazní pedagogické směry používají v současnosti terminologie a argumentace velmi blízkých terminologií socialistické. Přejímání prvků z cizích systémů je jistě proces nezbytný pro rozvoj teorie i praxe, ale je nutné vždy znát, v jaké ideové koncepci byly přijímané prvky rozpracovávány, jakou funkci v této koncepci mají, v jakém umístění v naší koncepci, v jakém přepracování jsou tyto prvky použitelné. Proto se neustále musíme vracet k základním východiskům marxisticko-leninské pedagogiky a hodnotit z této pozice.

Za jedno z vážných nebezpečí pro rozvoj marxisticko-leninské pedagogické teorie a výchovně vzdělávací praxe v socialistické společnosti je třeba pokládat pragmatismus. Současný pragmatismus se neprosazuje jako ucelená teoretická koncepce, spíše jako ideologická pozice. Je příznačný pro buržoazní společnost, a to jak stále otevřenějším antikomunismem a stále zřetelnějším zájmem rozrušovat socialistickou společnost, tak i stále výrazněji projevovanou podstatou buržoazních filozofických a pedagogických teorií — individualismem a pesimismem.

Pragmatická teoretická platforma se u nás v podstatě neustálila, ale pragmatické principy a požadavky se objevily pod různými převleky v různých prvcích a řešeních. Pokud nesledujeme pragmatismus pouze jako akademickou teorii a filozofickou oblibu části intelektuálů v kapitalistické společnosti, ale sledujeme jej pozorně z třídního hlediska ja-

ko určitou ideologii podmíněnou existencí kapitalistických ekonomických a sociálních poměrů, čili jako specifický výraz určitých stránek a tendencí třídních zájmů buržoazie, objevuje se nám „sociální ohlas“ nebo jinak řečeno rozšíření a vliv této buržoazní ideologie v odpovídajícím měřítku. Půjde nám tedy především o analýzu pronikání pragmatismu jako projevu ideologie.

Pragmatismus je nebezpečný pro houževnaté kořeny sociální, ale i gnoseologické. Právě v pragmatismu se tyto dva kořeny výrazně prolínají. Pragmatismus prožívá po druhé světové válce určitou renesanci.¹⁾ Příčinou je především „další trend buržoazní filozofie k subjektivnímu idealismu, individualismu a gnoseologickému skepticizmu, jejichž rysy byly vždy příznačné pro filozofii a pedagogiku pragmatismu. K tomu se připojovaly i pesimistické nálady vyplývající ze stále se prohlubující krize kapitalistického systému, z hospodářské deprese, ze stoupající agresivity státně monopolistického kapitalismu, z jeho anti-demokratičnosti.“²⁾

Protože i v socialistické společnosti se objevují lidé, v jejichž názoru na svět převládá pesimismus, individualismus, je pragmatismus živým nebezpečím i pro nás. V tomto smyslu se projevuje spojení společenské, politické pozice a vědeckého kréda pracovníka, který byl ve svých ambicích neuspokojen, jehož individualistické záměry nemohla socialistická společnost uspokojit. I v naší socialistické společnosti se v projevech individualismu, pesimismu, kosmopolitismu projevují zbytky třídního vědomí maloburžoazie, které jsou živnou půdou právě pro pesimismus.

Východiskem naší kritiky pragmatismu a jeho projevů v naší pedagogické teorii a výchovně vzdělávací praxi je pojetí vztahu bytí a vědomí člověka. V řadě pedagogických úvah a řešení není patrné právě toto východisko, jako bychom zapomněli, jakmile začneme uvažovat o výchově, že tento vztah je určující.³⁾

Tato studie není zaměřena na kritiku teorie pragmatismu, na kritiku pragmatické filozofie a pragmatické pedagogiky. Kritiku tohoto druhu již provedla řada filozofů⁴⁾ i pedagogů.⁵⁾ Tato studie je zaměřena na

1) Tak to charakterizuje M. Rozenzweig ve studii „Kritická analýza vztahu výchovy a vzdělání v buržoazní pedagogice“, rukopis, Praha, VÚP 1977.

2) Rozenzweig, M., uvedená studie s. 91.

3) K. Marx právě toto východisko formuluje v „Teziích o Feuerbachovi“. In Marx K. — Engels, B.: *O historickém materialismu*. Praha, Svoboda 1949.

4) Linhart, J.: *Americký pragmatismus*. Moskva 1956; Berka, K.: *Současná západní filosofie*. Praha 1958; Wells, H.: *Pragmatismus — filosofie imperialismu*. Praha 1955; Čížek, F.: *Současná buržoazní filozofie*. Praha 1974.

5) Ševkin, V. S.: *Pedagogika Ĵ. Deweye na službě sovremennoj amerikanskoy reakcii*. Moskva 1952; Singule, F.: *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha 1966; Grulich, V.: *Vědní profil pedagogiky*. Praha, KPU 1969.

analýzu prvků a projevů pragmatismu v naší pedagogické teorii a v naší výchovně vzdělávací praxi. Je zaměřena na objevování gnoseologických, sociálních, ideových, politických kořenů těchto prvků a projevů. V tomto smyslu se musí studie opírat o kritickou analýzu teorie pragmatismu, musí využít marxisticko-leninské metodologické pozice k postižení celého komplexu problémů spojených s projevy pragmatismu v pedagogické teorii a s dopadem těchto projevů na pedagogické myšlení praktických vychovatelů. Kritická analýza projevů pragmatismu v naší pedagogické teorii je funkční i z hlediska úsilí o prohlubování metodologických základů socialistické pedagogiky, z hlediska přesnějšího vymezení výchozích tezí i z hlediska marxisticko-leninské formulace některých konkrétnějších problémů (např. spojení teorie a praxe, spojení školy se životem, vztah výchovy a vzdělání, permanentní sebevzdělávání a motivační, teoretická i dovednostní příprava k němu v rámci syntetizující funkce školy a vyučování).

Složitost analýzy projevů pragmatismu není jen v tom, že maloburžoazní ideologie používá i socialistické terminologie, ale že vůbec v západní ideologii sílí tendence k všeobecnému eklekticismu a prostupování relativně osobitých forem buržoazní ideologie. Přes tyto obtíže se domnívám, že je třeba kritiku zaměřit především na ty teorie, které se určitým způsobem prosazují v naší teorii, které mohou pronikat a usilují o pronikání do teoretického myšlení prostřednictvím jiných vědních disciplín (psychologie a sociologie) a prostřednictvím nedokonalých generalizací životní praxe lidí. To v našich podmínkách znamená zaměřit se především na projevy pozitivismu, existencialismu, pragmatismu.

PRAGMATISMUS JAKO BURŽOAZNÍ SMĚR PRONIKAJÍCÍ DO NAŠÍ PEDAGOGICKÉ TEORIE A VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PRAXE

I když někteří pedagogové u nás jsou přesvědčeni, že pragmatismus v naší pedagogické teorii i ve výchovně vzdělávací praxi byl překonán zásadním překonáním vlivu pedagogického reformismu, domnívám se, že problém pragmatismu je mnohem složitější, než by se na první pohled zdálo. V pedagogickém reformismu byl právě pragmatismus silným ideovým prvkem, který silně ovlivňoval především praktické pokusy, jež ve svých důsledcích ovlivňovaly pedagogické myšlení. Přesvědčení o nebezpečí pragmatismu vyplývá i z analýzy pragmatické teorie filozofické a pedagogické, z analýzy spojení teorie pragmatismu s utilitárním způsobem myšlení při řešení běžných životních situací, v podstatě z analýzy gnoseologických a sociálních kořenů pragmatismu.

mu. Někteří pracovníci u nás tvrdí, že pragmatismus u nás nikdy neměl pevnější teoretické kořeny oproti například pozitivismu, který výrazně zasáhl teoretické myšlení zásluhou vlivu prof. Krejčího. Pragmatická filozofická teorie u nás sice neměla žádného významného představitele, ale pragmatismus se realizoval v jiných oblastech, které ovlivňovaly myšlení lidí více než samotná filozofie. Pragmatismus zasahoval myšlení lidí v odstupňovaně jednodušších formách, tím však ve formách přijatelnějších širšími vrstvami.⁶⁾ Pragmatické tendence v díle K. Čapka⁷⁾ (jeho obliba u nás, zdá se, je podložena právě tím, že předkládal způsob myšlení blízký všednímu, nekoncepčnímu pojetí života) a výrazné pragmatické tendence v reformní pedagogice jistě působily silněji na rozšíření pragmatismu v myšlení lidí než jeho rozpracování ve filozofii.⁸⁾ K šíření pragmatismu u nás výrazně přispěla silná vrstva maloburžoazie. Vždyť pragmatismus u nás vždy pronikal do teoretického a metodologického myšlení v pedagogice (a nejen v pedagogice) v podobě sociálního tlaku pseudoradikalismu maloburžoazie, ale i prosazující se domácí velkoburžoazie, které spolu vytvářejí sociální základní rozvíjení a uplatňování pragmatismu i v názorech na výchovu a v pedagogice.⁹⁾ V této souvislosti vždy vzniká otázka, do jaké míry se tato pseudoradikální maloměšťácká pozice dostává do teoretické reflexe, do jaké míry tento způsob myšlení diskredituje v praktické realizaci rozpracované teze na bázi dialektického materialismu. Teoretická reflexe utilitárního způsobu myšlení nedosahuje úrovně narušení základních principů marxistické pedagogiky, ale do značné míry zasahuje do procesu konkrétnějšího rozpracování těchto základních principů nebo působí v podobě bloku proti pronikání marxisticko-leninské teorie do řešení pedagogických problémů a situací (to především v podobě přednosti zkušeností před teoretickým rozpracováním problematiky).

Na bázi těchto pohledů na pragmatismus lze konstatovat, že tvrzení o nedostatečně rozvinutém pragmatismu u nás vyplývá v podstatě

6) Akademická teologie byla rovněž záležitostí úzkého okruhu církevních ideologů, avšak v odstupňované jednodušších formách zasahovalo její myšlenkové jádro miliónové masy celých národů. Laické náboženské myšlení šlechty, řemeslníků, zemědělského lidu a později i většiny buržoazie a zpočátku i většiny proletariátu, jak známo, hrálo významnou roli sociální, politickou, kulturní v praxi těchto tříd a vrstev. Ze všech buržoazních filozofií obsahuje právě pragmatismus takové ideje, návrhy a pravidla, kterých lze poměrně široce sociálně využít, aplikovat je a zakotvit v laické životní filozofii buržoazie, maloburžoazie i neuvědomělé části proletariátu.

7) Viz např. Vlašín, Š. a kol.: *Slovník literárních směrů a skupin*. Praha, Orbis 1978, s. 223—4.

8) Je však třeba poznamenat, že i v literární a v pedagogické podobě se pragmatismus v našich podmínkách prostřednictvím svých nositelů nedostal do polohy výrazné reakční (svědčí o tom např. příklon K. Čapka na stranu obránců Wolkerovy poezie i protifašistické vyústění jeho tvorby).

9) V podstatě to byla i reakce na strnulost a nevhodné elitářské pojetí výchovně vzdělávacího procesu, které právě v této podobě modernizaci výroby a obchodu, jak to prosazovala nová česká buržoazie, nevyhovovalo.

z nedostatku třídního chápání pedagogických jevů, z oddělování gnoseologických a sociálních kořenů jakékoliv ideologie.

Pragmatismus považuji za nebezpečný i přesto, že se ve svém rozvinutém systému ukázal neúnosným i pro kapitalistickou školu (zde ovšem jen v oblasti vzdělání, v oblasti výchovy platí a působí stále velice intenzívně).¹⁰⁾ Je stále nosným pilířem toho způsobu myšlení, který zásadně ovlivňuje v kapitalistických zemích. Považuji pragmatismus za nebezpečný i pro rozvoj pedagogické teorie pro jeho houževnaté kořeny sociální a gnoseologické, kořeny, které se v různých podobách a pozůstatcích a také v různé síle projevují ještě i u nás.

Pedagogika je vždy bezprostředně a mnoha spoji svázána s praxí školy a jiných výchovně vzdělávacích zařízení. Pronikají tedy do ní snáze než v jiných vědách tradiční praktická řešení výchovných problémů a situací. Právě v důsledku toho je v pedagogice větší nebezpečí, že způsoby řešení, myšlení, které se prosazují s úspěchem v jednoduchých praktických situacích, budou zobecněny jako principy i teorie. Je zde vážné nebezpečí odvozování způsobu myšlení jen z řešení praktických situací. Zdůrazňuji, že to platí o pedagogice zvláště, pokud se neprosadí při řešení těchto praktických situací pedagogická teorie. Té se v podstatě vrací její dosud slabá schopnost prosadit se v praxi, vrací se jí v podobě pronikání practicizmu jako principu řešení obecnějších teoretických otázek. A odtud již není daleko ke spojování practicizmu, utilitarismu s prvky pragmatické teorie nebo přímo k formulování prvků pragmatické teorie. To ovšem platí v situacích, kdy praxe je řízena principem individuálního prospěchu, ne tedy vždy. Kdybychom tuto tezi chápali jako všeobecně platnou, znamenalo by to odmítání praxe vůbec, a tím bychom se dostali na nemarxistickou pozici opět z jiného hlediska.

KOŘENY PRONIKÁNÍ PRAGMATISMU DO PEDAGOGICKÉ TEORIE A DO VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PRAXE

Analýzu pronikání pragmatismu do pedagogické teorie lze provádět buď historickým rozbořem postupného pronikání pragmatismu do pedagogických koncepcí, nebo lze provádět rozbor praktických pokusů s organizací výchovně vzdělávacího procesu a jejich teoretických východisek, lze ale provádět i rozbor zcela nedávné minulosti ve výchovně vzdělávací praxi i v pedagogické teorii a zde ukázat prvky pragmatismu, lze provádět rozbor sociálních podmínek a gnoseologických

¹⁰⁾ Viz např. esencialistická pedagogika v práci F. Singule: *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha 1966, s. 226—254.

procesů jako základu pronikání pragmatických prvků do pedagogické teorie. Nám jde především o poslední dvě možnosti, přičemž záměrem je vystříhat se tohoto nebezpečí v současnosti i v budoucnosti. Jde nám tedy o příčiny a projevy, nikoli o jednotlivce. Nemůžeme popřít skutečnost, že ve snaze o rozrušování marxisticko-leninské metodologie pedagogiky, v revizionistických tendencích v naší pedagogice a výchovně vzdělávací praxi byly právě silné prvky principů pragmatismu.

Prvky pragmatismu pronikají do naší pedagogické teorie a výchovně vzdělávací praxe působením samotné pragmatické teorie, vlivem její formulace některých problémů v takové podobě, že nejsme s to vždy okamžitě rozlišit její subjektivně idealistickou podstatu. Prvky pragmatismu pronikají i vlivem pozůstatků ve vědomí učitelů i teoretických pracovníků, vlivem pozůstatků pedagogického reformismu, který nebyl důsledně analyzován. Tyto prvky ve způsobu myšlení učitelů mohou snadno v nových podmínkách vést k renesanci některých pragmatických řešení a pronikají i působením školské praxe v kapitalistických zemích, jejíž některé vnější atraktivní prvky jsou někteří naši pracovníci s to přenášet bez kritické analýzy do našeho systému. Ostatně i nedostatečně kriticky analyzované pohledy na některé kapitalistické školské systémy, pohledy, které mají spíše objektivistický charakter než charakter třídního rozboru, v podstatě přispívají k tomuto přenášení prvků do našeho výchovně vzdělávacího systému. Prvky pragmatismu však pronikají i vlivem přecenění utilitarismu v životním stylu lidí, ve způsobu myšlení a hodnocení skutečnosti.

Všechny tyto cesty pronikání pragmatismu do našeho pedagogického světa (teorie i praxe) existují a prosazují se v určité jednotě, propojují se. Přímý vliv pragmatické teorie nebo vliv této teorie prostřednictvím vlivu kapitalistického školství jsou podporovány (vlastně se vůbec mohou v naší pedagogické teorii uplatnit) utilitarismem životního stylu, životní aktivity lidí. Nejsou tedy projevy pragmatismu v naší pedagogické teorii a zvláště ve výchovně vzdělávací praxi jenom důsledkem pronikání pragmatické teorie nebo jejích prvků, ale jsou určitou teoretickou i prakticky vychovatelskou reflexí životního praktikismu, utilitarismu jak teoretiků, tak praktických vychovatelů a jejich prostředí. Tato teoretická nebo praktická metodická a organizační reflexe životního utilitarismu vyúsťuje někdy v prvky pragmatismu, a to tehdy, jestliže nevychází z dobře propracované marxisticko-leninské metodologie, není opřena o jasně uvědomělou třídní pozici. Utilitární styl života vyvolává a formuje způsob myšlení odpovídající principům pragmatismu, a tedy i přístup k řešení některých teoretických otázek je poznamenán tímto životním utilitarismem, pokud v běžných reakcích tento způsob přístupu k řešení problému převládá. Tím spíše se pak tento způsob

myšlení prosazuje v reflexi organizačně metodické. Pak v pedagogické teorii vzniká rozpor mezi základními metodologickými tezemi a rozpracováním těchto výchozích myšlenek v dílčích teoretických otázkách nebo v poloze organizačně metodického zabezpečení realizace výchovně vzdělávacího procesu.¹¹⁾

Stále se ukazuje, že vliv marxismu-leninismu jako metody myšlení jen velmi obtížně proniká do řešení účelových životních situací, že v mnoha případech je právě při těchto řešeních zatlačen úzkým prakticistickým, utilitaristickým přístupem. A to i tehdy, když počítáme s tím, že socialistická společnost svou existencí i svým záměrným působením významně ovlivňuje a mění potřeby člověka a postupně ovlivňuje jeho životní styl, v mnoha směrech kultivuje jeho životní styl společenskými potřebami.

Třídní boj se v současnosti přenáší mimo jiné i do oblasti boje o životní styl, o formování potřeb a prostředků, metod jejich uspokojování. Životní styl byl a je nejen projevem třídního vědomí, ale byl a je i prostředkem vlivu na vědomí člověka. V současnosti tím spíše, protože se stal i věcí záměrného rozrušování socialistického vědomí, socialistických hodnotových orientací. Odtud se pak třídně nepřátelské tendence dostávají do myšlení lidí, do jejich názorů, a tedy i do jejich názorů na výchovu a vzdělání. Aspekt určitého životního stylu se dostává do teoretických konstrukcí falešným odrážením některých společenských skutečností, falešnou interpretací některých třídně správně formulovaných myšlenek a tezí.

Jasně chápeme sociální kořeny pragmatismu v myšlení lidí v kapitalistické společnosti. Pragmatismus je subjektivistická pozice, která je objektivně podmíněna existencí kapitalismu, v němž cílem je zisk, úspěch dosahovaný v bezohledné ekonomické soutěži a na ni navazující kapitalisticky určené soutěživosti — konkurenci ve všech, tedy i v mimoekonomických oblastech života. Žít, přežít, rozvíjet své zájmy a potřeby, to individuu nikdo negarantuje společensky — to si musí ga-

11) V této souvislosti je ovšem nezbytné ujasnit si samotný pojem utilitarismu. „Princip utilitarismu v materialistickém marxistickém pojetí se tak svou vnitřní logikou dostal od prosté spotřeby přes sféru prostředků až k vlastní aktivitě subjektu, která je základem a východiskem celého řešení, celé soustavy zprostředkování... Takto pojatý utilitarismus je dále neslučitelný s koncepcí konzumní společnosti a s konzumním, úzce spotřebitelským světovým názorem, který vidí smysl života v maximálním prožitku, nejvyšší ctosti v umění „trhat květy rozkoše“ a člověka jako bezduchého živočicha — spotřebitele... V protikladu ke konzumnímu utilitarismu, pro který je kritériem hodnoty nikoliv objektivní užitečnost, ale pouhý pocit, klade komunismus do popředí lidských hodnot tvořivou práci lidí.“ (Mužík, J. a kol.: *Vědecký světový názor a hodnoty socialistického člověka*. Praha, MF 1977, s. 40). Pojem utilitarismus lze tedy vykládat dvěma způsoby. Pokud tedy používáme v našem výkladu tohoto pojmu, je to ve smyslu konzumního utilitarismu, ve smyslu tendencí k uspokojování individuálních potřeb převážně materiální povahy, uspokojování potřeb souvisejících s individuálním blahem, a to někdy i na úkor druhých. Tedy jako utilitarismus měštráckého charakteru.

rantovat sám. Proto se do popředí zájmů všech individuí dostává otázka cesty, metod a prostředků k vrcholnému cíli, k zisku, který jedině to může zaručit. Holá realita vnucuje do středu pozornosti prostředky, jak dosáhnout úspěchu, peněz, kariéry. Objektivně vynucená filozofie strachu, individualismu, egoismu znemožňuje vyšší humanistickou orientaci člověka. Pragmatismus je skutečně jakousi teorií osobní perspektivy zkapitalizovaného individua, teorií osobního štěstí, ale i teorií lhostejnosti, otupělosti a egocentrismu. Může proto vystupovat jako teorie lidské svobody, svobody individua, filozofie svobodných a nejvyšších osobních šancí, která je navíc reálně potvrzována šalbou senzačních vyšvihnutí k metám zisku a úspěchu některých jednotlivců.

I když u nás zmizely základní ekonomické, sociální příčiny buržoazního myšlení, nezmizel sám tento způsob myšlení. Některé prvky východisek tohoto myšlení jsme i upevňovali sami důrazem na ekonomické potřeby jednotlivců, na uspokojování především materiálních potřeb. Větší orientací na prostředek, kterým je materiální blahobyt, než na cíl, kterým je všestranně bohatý život všestranně rozvinutého člověka, jsme někdy vytvořili sociálně „příznivé podhoubí“ pro vznik pragmatických prvků ve způsobu myšlení lidí. Záměna prostředků za cíl je moment vyhovující pragmatismu. Stává se nám to v propagandě konkrétního charakteru, ve způsobech argumentace, které pak vyvolávají aktivitu jen některých stránek osobnosti, a to těch, které z hlediska socialistického rozvoje osobnosti nejsou tak potřebné. Tím ale připravujeme často půdu i pro působení buržoazní propagandy, která právě těchto momentů individuální konzumní zaměřenosti v osobnosti člověka využívá a zneužívá. V podstatě ten, kdo chce účinně působit na samu podstatu socialistické ekonomické struktury, politické struktury, pedagogické koncepce, nemůže jít účinnější cestou, než je využívání pragmatických principů. Tak se také v podstatě všichni reorganizátoři socialismu krok za krokem stali praktickými pragmatiky v politice (respektive i v pedagogice).

Pozůstatky tohoto myšlení i životním stylem zaměřeným na pouhé uspokojování některých potřeb se vytváří příznivá půda pro přijímání prvků buržoazních teorií. Nejde o přijímání teorií jako celku, ale o prvky, které nacházejí oporu v zaměření lidí na osobní prospěch, na využití výhod, které socialismus poskytuje. Ve snaze o sebeuvědomění hledá člověk racionální vyjádření svých pocitů, potřeb, svého individuálního zaměření a nachází je pak například v některých stránkách, které poskytuje pragmatismus, nebo sám formuluje racionálně svou pozici blížkou pragmatismu.

V této souvislosti je třeba připomenout některé myšlenky ze studie J. Koláře. Vycházíme z toho, že teoretická reflexe je významně pozna-

menána světovým názorem člověka.¹²⁾ J. Kolář říká ke vztahu světového názoru a tzv. každodenního vědomí: „Pracující masy, které jsou nositeli každodenního vědomí v třídních společenskoekonomických formacích, vytvářejí světový názor, který svou kvalitou odpovídá jejich materiálnímu postavení, svým stupněm obecnosti jejich vědomí a vzdělání. Nelze se proto při zkoumání problematiky světového názoru zabývat pouze těmi světovými názory, které mají vyhraněný filozofický nebo náboženský charakter, a opomíjet světový názor lidových mas“ (s.13). „Otázka individuální formy světového názoru je tedy otázkou působení obecných materiálních a duchovních podmínek života osobnosti a jejich osobních zvláštností na formování jejího světového názoru“ (s. 16). „Neznamená to však, že v budoucnosti, až se vědecký světový názor stane hlavním východiskem jednání všech pracujících, abstraktní vědecké nazírání nahradí všechny formy poznání a zcela vyplní společenské a individuální vědomí. Dále se bude uplatňovat bohatství zkušeností, citů, zvyků, empirický základ jednání lidí. Nebude však již v protikladu k vědě, jako je každodenní, obyčejné vědomí, ale bude s ní v souladu, bude to konkrétní vědomí, empirická stránka společenského vědomí, která je nutnou a gnoseologicky prvotní stránkou“ (s. 16). V obecné rovině tyto myšlenky vystihují náš konkrétní problém — životní zkušenosti, city, návyky tvořící všední vědomí působí silně na teoretickou reflexi. O vztahu všedního a teoretického vědomí píše také V. Ruml.¹³⁾ Spojuje tuto otázku také s problematikou světového názoru. „Světový názor člověka existuje jednak jako součást prostého všedního vědomí, jednak v teoretické podobě. Obsahem prostého všedního vědomí je odraz objektivní reality ve vědomí lidí v dané empirické a konkrétně historické podobě, odraz, který zahrnuje i elementární zobecnění a poznání nejbližších časových a prostorových souvislostí“ (s. 59). „Vývoj jednotlivých forem společenského vědomí zahrnuje i vzájemné působení prostého všedního a teoretického vědomí“ (tamtéž). Tedy i věda jako forma společenského vědomí zahrnuje v sobě i vliv prostého všedního vědomí.

Vymezením vlivu životního stylu a tzv. všedního vědomí na vědeckou teorii samozřejmě nevylučujeme ani jiné cesty pronikání buržoazních názorů do pedagogické teorie, především nekritickým přejímáním teoretických postulátů buržoazních teorií, závěrů těchto teorií bez analýzy jejich třídní podstaty. Ani v této oblasti však nejde o přejímání celých teoretických systémů, ale o postupné přejímání jejich prvků

¹²⁾ Kolář, J.: *K problematice obsahu a funkce světového názoru*. Filosofický časopis, 1963, č. 1, s. 9—21.

¹³⁾ Ruml, V.: *Komunistický světový názor jako základ poznávací a praktické činnosti za socialismu*. Sborník *Vědecký světový názor a světónázorová výchova na vysoké škole*. Praha, SPN 1976, s. 59—69.

v technické, metodické podobě bez souvislostí s jejich ideovým základem. V této souvislosti se můžeme odvolat na hodnocení pedagogické teorie, které provedl K. Galla: „... nemůžeme hovořit o krizi v pedagogických vědách a oborech jako celku, nýbrž pouze o krizi práce a chování některých představitelů těchto oborů, a to nikoliv právě nejvýznamnějších.“¹⁴⁾ Toto hodnocení v podstatě vychází z hodnocení skutečnosti, že někteří pedagogové přejímali prvky buržoazních teorií. Ale i tato cesta funguje v podstatě tehdy, jestliže je myšlení člověka (i teoretika) pro toto přijetí připraveno životními, politickými postoji, kdy opouští třídní pozici. Právě utilitární politické postoje, v kterých marxismus-leninismus, politika strany a potřeby socialistické společnosti byly jen pláštikem pro prosazování individuálních potřeb a ambicí, se stávaly východisky přijetí prvků pragmatismu i v pedagogické teorii.

V analýze této problematiky je třeba vycházet ze základní teze marxismu-leninismu, že vědomí člověka je v podstatě určováno způsobem jeho bytí. Stane-li se základním principem bytí člověka princip individuálně prospěšné účelnosti a jsou-li objektivní podmínky jeho života příhodné pro realizaci tohoto principu, pak jeho myšlení má přes používání marxistické terminologie povahu pragmatického myšlení. A to tím spíše, že terminologie pragmatismu v mnoha směrech používá projevů blízkých socialismu. V této oblasti se pak setkává způsob myšlení člověka s jeho světonázorovými a mravními východisky.

Je ovšem třeba si uvědomit i další skutečnost. Pronikání prvků praktikismu člověka, jeho utilitárního životního stylu do teoretického myšlení v pedagogice je důsledkem nejen tlaku životních podmínek, ale i nedostatečného rozpracovávání základních kategorií a samotné stavby pedagogické teorie. Bez této podmínky by se ani tlak utilitarismu v životních podmínkách nemohl realizovat v podobě pragmatické reflexe. Především není v metodologické poloze důkladně rozpracována základní zákonitost výchovy, že vědomí člověka je v podstatě určováno jeho bytím (zatím jsme se důkladně nezabývali analýzou bytí mladých lidí), není do všech důsledků rozpracována teze o výchově jako jednom ze společenských procesů, a tedy její souvislosti s ostatními společenskými procesy (nejspíše ještě nalézáme rozpracování vazby výchovy a vědeckotechnické revoluce a někdy kulturní revoluce).¹⁵⁾

Tato skutečnost oslabuje ideologickou sílu pedagogické vědy, protože především v rozpracování těchto zásadních tezí se prosazuje v pe-

14) Galla, K.: *Ideologické problémy marxistické pedagogiky*, Pedagogika, 24, 1974, č. 4, s. 393.

15) Vztah k vědeckotechnické revoluci je kvalifikovaně analyzován např. v práci Richta, R. a kol.: *Civilizace na rozcestí*. Praha 1966, i když zde podstata je rozpracována filozofy a sociology a nikoli pedagogy. Slaběji je již rozpracován vztah kulturní revoluce a výchovy v práci Chlupáče, M.: *Kulturní revoluce a komunistická výchova*. Praha 1974, kde nejsou analyzovány vztahy těchto dvou společenských procesů, ale tyto procesy jsou postaveny vedle sebe.

dagogice marxisticko-leninská metodologie, znesnadňuje se tak boj proti živelnému pronikání pragmatického způsobu myšlení do pedagogické teorie, který se pak stává jedním z východisek řešení i teoretických otázek. Projevuje se to pak v řešení vztahu teorie, společenské praxe a individuální praxe ve výchově a vzdělání, kde praxe vůbec je nahrazována jenom individuální praxí, nebo se osamostatňuje na jedné straně teorie a na druhé praxe jako dva protikladné póly a nejsou chápány jako jeden logický celek.¹⁶⁾ Projevuje se to i v úzkém utilitárním chápání polytechnického vzdělání v naší škole, např. v pojetí modernizace vyučování atd.

Pedagogická teorie vychází ze skutečnosti, že vědomí člověka je v podstatě určováno jeho bytím, odděluje tak výchovu od vlivu způsobu života, ode všech ostatních společenských procesů, kterých je člověk stejnou součástí, jako je součástí procesu výchovy (prostřednictvím těchto společenských procesů se člověk zúčastňuje i ovlivňování svého bytí). Výchova je tak stavěna do protikladu s bytím člověka, dokonce někdy jako faktor, kterým lze překonat vlivy bytí člověka, ne jako faktor, jehož povaha musí odpovídat základním vztahům člověka, vycházet z jeho způsobu života a z povahy jeho základní činnosti. Základy metodologického přístupu k řešení otázek výchovy jsou v analýze společenského života a jeho vývoje, v analýze jeho procesů, protože jak výchozí postoje vychovávaného, tak teoretická pozice (a pak metodické ztvárnění této teoretické pozice) pedagoga, učitele, vychovatele jsou dány souborem jeho základních názorů, politických postojů, a ty jsou ovlivněny nejen kvalitou osvojení marxismu-leninismu, ale i jeho společenským postavením a životním stylem.

Celý tento komplex problémů je širší, než stačí postihnout otázka účasti prvků pragmatismu v pedagogické teorii. Prvky pragmatismu v pedagogické teorii a ve výchovně vzdělávací praxi jsou konkrétním projevem ovlivňování teoretického vědomí každodenním vědomím se všemi jeho podněty i s principem účelnosti jednání.

Vliv každodenního vědomí je jistě menší na vědní systémy, které se tak bezprostředně nedostávají do procesu každodenního jednání a řešení, a na vědní systémy, které jsou zformovány natolik, aby vliv všedního vědomí nenarušoval metodologické základy ani základní strukturu řešení, ale aby naopak znamenal obohacení, motivování teoretických otázek. Právě v těchto dvou oblastech není pedagogická věda dostatečně imunní. Pedagogika je maximálně zúčastněna na každodenní praxi téměř každého člověka.

16) Tyto skutečnosti analyzuje a dokazuje např. Janoušek, J.: *Praxe a poznání*. Praha 1963.

Intenzivnější pronikání pragmatismu do naší pedagogické teorie bylo způsobeno dvěma okolnostmi. Především to byl postupný odklon některých teoretických pracovníků od marxisticko-leninské metodologie, představované především sovětskou pedagogikou, a hledání tzv. „pestrosti“ teorií pro formulování jakoby „vlastní československé pedagogické teorie“, nebo dokonce hledání „cesty ke světovosti“ československé pedagogické teorie, vymanění se ze „závislosti a provincionalismu“.¹⁷⁾ Ustupováním z pozic marxismu-leninismu se vytvářela půda pro pronikání především živelného pragmatismu už proto, že nebyly nasnadě jiné teorie, nebyly připraveny v použitelném stavu v našich podmínkách. Vhodnost „živelného pragmatismu“ se ukázala i v souvislosti s politickým oportunismem, revizionismem, který je s pragmatismem vždy velice těsně spojen (pragmaticky pojatá kritika negativních stránek vývoje socialismu jako obrácení části proti celku, nepodstatného proti podstatnému, nezdravého proti zdravému, části pravdy proti rozhodující pravdě usvědčuje tuto kritiku z naprosté bezzásadovosti principu, že účel světí prostředky — likvidace vedoucí síly a socialistických vymožeností kontrarevolučním zdeformováním deformací — z gnoseologického relativismu a voluntaristického subjektivismu; šlo tedy o pragmatickou revizi socialismu v mnoha smyslech a oblastech).

Za druhé to byla nepropracovanost řady teoretických problémů, což se ukázalo jako kritická situace v souvislosti s nutností řešit tyto otázky v praxi výchovně vzdělávací práce (rozvoj socialistické skutečnosti si vynucoval řešení). To pak vedlo k řešení v praxi na bázi pouze zobecnění zkušeností, co pro tak složité systémy, jako je výchovně vzdělávací proces a jako je školský systém, zdaleka nestačí. Hledala se pak a používala utilitární řešení, jejichž zpětný odraz se projevoval i v pedagogické teorii. Šlo především o tyto problémy:

1. Nutnost řešit formalismus vzdělání s rozvojem společenské potřeby a s rozvojem vzdělávání organizovaného společností i mimo vyučování ve školách. V této souvislosti to byla především potřeba rozpracovat integrující, syntetizující roli školy a vyučování ve vztahu ke všem ostatním vzdělávacím prvkům ve společnosti (a s vědomím, že nebezpečí utilitárního myšlení a utilitárních norem jednání je stejně veliké při formálním vzdělávání, které se nestává nástrojem vědeckého pronikání do životní praxe, ale ponechává utilitární svět působit mimo sebe, jako při ponechání působení jen prakticisticky zaměřených vzdělávacích vlivů mimo vyučování ve školách).

2. Nepropracovanost teorie zkušeností v marxistické pedagogice vůbec a u nás zvláště. Důsledkem této nepropracovanosti bylo pak při-

17) Důkazem těchto tendencí je např. *Pedagogická orientace*, 1969, č. 4.

klánění se k pragmatickému řešení otázky zkušeností ve vzdělání a výchově. Přitom bylo toto pragmatické řešení u nás v podstatě připraveno předválečným pedagogickým reformismem.

3. Nepropracovanost teorie světonázorové výchovy jako integrujícího prvku systému výchovy. Tento metodologický moment stále ovlivňoval dělení výchovy na složky, pozitivistické oddělování jednotlivých prvků výchovy bez jednotícího aspektu, a tedy i bez dialektických vazeb prvků a jevů v složitém systému výchovy. I v tomto smyslu se šance pragmatismu zvyšovaly, protože pozitivistické třídění jevů nedávalo předpoklady pro formování celistvé a jednotné aktivity v praxi, a tedy do „mezer“ v této celistvosti nastupoval pragmatický přístup, který často v praxi nahrazoval i praxe neschopný teoretický systém vybudovaný na pozitivistických principech.¹⁸⁾

Tyto tři otázky v podstatě souvisejí s řešením účasti a funkce praxe ve vzdělání a výchově. A praxe je jedním z pojmů, s kterými právě pragmatismus velmi dovedně zachází.

K posílení pedagogické teorie a výchovně vzdělávací praxe u nás vůči pronikání prvků pragmatismu nepřispěla ani analýza a kritika již zmíněného pedagogického reformismu u nás, který v mnoha směrech vycházel z pragmatismu v pedagogickém ztvárnění. Analýza pedagogického reformismu byla u nás provedena v padesátých letech v časopise *Pedagogika*, kdy se v podstatě formovala marxisticko-leninská pedagogická teorie i její kádrová fronta. Později, kdy byla již zralejší, se naše pedagogická teorie k této analýze již nevrátila (ani v publikaci *Dějiny pedagogiky* — J. Váňa a kol.), která je zatím jedinou poválečnou ucelenou prací z dějin pedagogiky u nás; některé poznámky k této problematice jsou v práci B. Uhra *Nové školy v předválečném Československu* (Praha, AUC UK 1971). Nedůslednost analýzy pedagogického reformismu umožnila návrat k některým reformním pojetím například při realizaci základní teze socialistické pedagogiky — spojení školy se životem.¹⁹⁾ Tuto nedůslednost v kritické analýze pedagogického reformismu lze považovat za jednu z příčin neúspěchu prakticky rozvíjené myšlenky spojení školy se životem. Nedůslednost této analýzy byla především v pozornosti věnované politickým důsledkům a v menší pozornosti věnované ideovým a metodologickým východiskům reformismu a v ještě menší pozornosti věnované důsledkům těchto metodologických východisek při řešení konkrétních pedagogických otázek. Kritická analýza pragmatismu byla u nás prováděna především mimo

18) Viz např. J. Mužík o vzájemném doplňování pozitivismu a pragmatismu v práci *Vědecký světový názor a hodnoty socialistického člověka*. Praha, MĚ 1977.

19) Viz usnesení ÚV KSČ ze dne 23. dubna 1959 „O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu“.

pedagogickou oblast (i když se u nás projevovala především v této oblasti), a pokud v pedagogické oblasti, tedy ne v analýze naší pedagogické teorie, ale v analýze jednoho ze směrů pedagogického myšlení ve světě.²⁰⁾ V tomto smyslu jsou tyto práce jen východisky analýzy naší pedagogické teorie a prvků pragmatismu, které se v naší pedagogické teorii projevují.

PROJEVY PRAGMATISMU V NAŠÍ PEDAGOGICKÉ TEORII A VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PRAXI

Znovu chceme upozornit na skutečnost, že projevy pragmatismu analyzujeme především jako teoretický důsledek pronikání životního utilitarismu, kterýžto proces stále ještě umožňují i naše podmínky. Vliv spotřebního utilitarismu a jím ovlivněného způsobu života na pragmatické prvky v pedagogice má své kořeny společenské i gnoseologické (i když neopomíjíme ani pozůstatky vlivu pedagogického reformismu před válkou).

Problémy, o kterých jsme psali výše — nutnost řešit formalismus vzdělání a výchovy, nepropracovanost teorie zkušeností v marxistické pedagogice i nerozpracovanost teorie světonázorové výchovy jako integrujícího prvku systému výchovy —, spolu velmi úzce souvisejí a je nezbytné je jak v teorii, tak ve výchovně vzdělávací praxi řešit ve spojení s narůstáním role výchovy a vzdělání vůbec, s narůstáním výchovné a vzdělávací role ostatních faktorů než školy a vyučování, a tedy s růstem potřeby formování a realizace syntetizující role školy a vyučování. A právě v souvislosti s řešením těchto problémů se v naší pedagogické teorii a ve výchovně vzdělávací praxi objevovaly některé prvky pragmatismu.

Vlastní pedagogickou problematikou sporu s pragmatismem byla a je stále otázka pojetí zkušeností a místa zkušeností ve výchovně vzdělávacím procesu. S tím pak je spojena otázka individualismu nebo kolektivismu ve výchovně vzdělávacím procesu. Kritiku pragmatismu v této oblasti je třeba vést především pozitivní negací pragmatických názorů na zkušenosti, interpretaci zkušeností a jejich místa ve vyučování i v celém výchovně vzdělávacím procesu. Znamená to především rozpracovávat v marxistické pedagogice pojetí a roli zkušeností a v důsledku toho rozpracovávat i pojetí výchovně vzdělávacího procesu (především ve škole). Tak k těmto otázkám přistoupila řada sovětských i našich autorů.²¹⁾ V podstatě se vymezení místa a funkce zkuše-

20) Viz výše uvedené práce.

ností v socialistické pedagogice nutně vyvíjejí nejen jako důsledek rozboru společenské situace u nás a funkce vyučování ve společnosti (změny proporcí jednotlivých vzdělávacích činitelů), ale i v konfrontaci s pragmatickým pojetím zkušeností (jak v teorii, tak v praktických řešeních). Tím socialistická pedagogika nepřijímá jen ty problémy, které v otázce zkušeností nastolila pragmatická pedagogika.

Tendence k nahrazování teoretického vzdělání individuálními zkušenostmi, nahrazování zkušeností společenskohistorických zkušenostmi individuálními směřuje v podstatě i k filozofické pragmatické interpretaci zkušeností, směřuje k používání pragmatické teorie pravdy. A toto nahrazování teorie individuálními zkušenostmi je i u nás dosud silným prvkem ve výchově i vzdělávání dospívající mládeže, především dělnické mládeže. K tomuto nahrazování dochází nikoli prostřednictvím obsahu výchovně vzdělávacího procesu, ale prostřednictvím metody výchovy a vyučování, prostřednictvím nedostatečného vybavení těch, kteří mladé lidi vychovávají.

Konkrétněji jde v rozboru zkušeností a uplatnění tohoto pojetí v praxi o tyto otázky:

— Spojení zkušeností s činností, jak to přináší pragmatismus důrazem na individuální zkušenosti.²²⁾ Toto pojetí zkušenosti znamená v důsledku podporu aktivity žáka v procesu vyučování ve spojení se zkušenostmi. Tímto pojetím zkušenosti dochází ke spojení pragmatismu s řešením jedné z nejvýznamnějších otázek didaktiky — s otázkou aktivity žáků ve vyučování. Otázka aktivity žáka ve vyučování je u nás aktuální nejen v praxi, ale je obšírně rozpracovávána v didaktické teorii.²³⁾ Spojení chápání zkušenosti jako činnosti s pojetím aktivity žáků ve vyučování může být potenciálním zdrojem deformace jak pojetí zkušeností, tak vyučování jako celku. Pokud je činnost chápána jednostranně jako činnost jen bezprostředně praktická, jako činnost jen účelová, někdy i jako protiklad poznání a nikoliv jako komplexní projev (jako jednota společenské a individuální praxe, jako činnost spojující vždy určitý stupeň poznání v individuální činnosti s potřebou člověka, jako

21) Statkin, M. N.: *O didaktických základech spojení vyučování s prací žáků*. Praha, SPN 1962; Zankov, L. V.: *Didaktika a život*. Praha, SPN 1971; Skalková, J.: *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha, SPN 1972; Kolář, Z.: *Zkušenosti žáků ve vyučování*. Praha, AUC 1972.

22) „Co je zkušenost, může se pochopit jen tehdy, když jsme si vědomi, že v zkušenosti je dvojitý živel, činný a trpný, jaksi zvláště spojen. Po činné stránce zkušenost je zkoušení; význam tohoto slova vysvětluje se dobře příbuzným slovem pokus (experiment). Po trpné stránce zkušenost je zakoušení.“ (Dewey, J.: *Demokracie a výchova*. Praha 1932, s. 189.) „A spojení toho, jak na nás věci účinkují (nikoliv tím, že se do našeho trpného ducha vtiskují dojmy) mění naše činnosti, některé posiluje a jiné dusí nebo jim překážejí, s tím, co zase my jim činíme způsobující nové změny, je zkušenost“ (tamtéž, s. 367).

23) Viz např. práce Skalková, J.: *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha, SPN 1972; Skalková, J.: *Skupinové vyučování v západní pedagogice jako jeden z prostředků aktivizace*. Pedagogika, 1964, č. 6.

projev verifikace teoretických poznatků a jako proces vytvářející předpoklady pro hlubší osvojení teorie), dochází k deformaci především pragmatického typu. I individuální činnost musí být vždy chápána jako součást společenské aktivity. Ve výchovně vzdělávací praxi, ale i v teorii velmi často docházelo, v praxi stále ještě dochází k této deformaci aktivity, a tím i pojetí celého vyučování. Aktivita je příliš vázána jen na individuální zkušenosti, a tím dochází nejen k izolaci praktické činnosti od činností poznávacích a naopak, ale dochází i k izolaci teorie ve vlivu na rozvíjení osobnosti žáka.

— Není dořešen problém chápání zkušenosti jako jednoty procesu (permanentní získávání, verifikování, uplatňování poznatků v bezprostředním kontaktu se skutečností, poznatky zároveň obohacované prožitky) a odrazu objektivní skutečnosti. Nevyjasnění vzájemné vazby dvou podstatných stránek jevu zkušenost vede k ztotožňování zkušeností s praxí, s činností, a tedy vyúsťuje ve svých důsledcích v pragmatické pojetí (zkušenost je činnost a prožitek).²⁴⁾

— Významným momentem v analýze zkušeností, který může vést k deformacím pragmatického zaměření, je neuvědomění si v konkrétních polohách rozboru pedagogických problémů dialektiky vztahu společenskohistorických a individuálních zkušeností. Pak jsou možné deformace v obou směrech přecenění a přitom obě mohou vyústit v pragmatické chápání světa, činnosti, výchovy a vzdělání. Minimální didaktické rozpracování jednoty těchto dvou typů zkušeností v procesu rozvíjení osobnosti²⁵⁾ a absence rozpracování této vazby v oblasti teorie výchovy vede na jedné straně k přeceňování společenskohistorických zkušeností ve vzdělávacím procesu, a tedy k odtrhávání individuálních zkušeností od procesu rozvoje rozumové stránky osobnosti, na druhé straně k přecenění individuálních zkušeností v procesu komplexního výchovného působení. Intelktualizace na jedné straně a přecenění individuálních potřeb spotřebního typu na straně druhé vede k znehodnocení výchovného aspektu základní činnosti žáka — učebního procesu ve vyučování.

V této souvislosti se můžeme odvolat i na Mužíkovo hodnocení vztahu pozitivismu a pragmatismu, které charakterizuje podstatu působení (gnoseologicky a světonázorově) výchovně vzdělávacího systému: „Taková symbióza se vytvořila například v buržoazní filozofii mezi pozitivismem a pragmatismem. Pozitivismus hlásá tezi o nadtřídnosti a neideologičnosti vědy. Jako oblast svého zájmu si ponechává „čistě“ po-

24) Ve filozofickém zpracování se objevilo ztotožnění zkušeností s praxí např. v práci R. Garaudyho: *Materialistická teorie poznání*. Praha 1952.

25) U nás jen studie Skalková, J.: *Úloha praktických životních zkušeností žáků při osvojování nových vědomostí*. Učitel'ské noviny, 1961, č. 8; Kolář, Z.: *Zkušenosti žáků ve vyučování*. Praha, AUC 1972.

znání; ideologii a praxi považuje za skutečnost mimovědeckou, za oblast každodenního pragmatismu. Mezi praxí a poznáním vytváří neproniknutelnou propast.²⁶⁾

Nerozpracování problematiky zkušeností v teorii umožnilo tedy v praxi výchovně vzdělávacího procesu zabudování zkušeností v podstatě v pragmatickém pojetí — totiž jen jako individuálních zkušeností. A víme, že i s ideou zkušenosti zachází řada buržoazních směrů, konkrétně pragmatismus, velmi dovedně. Operuje s ní všude tam, kde je třeba zastírat subjektivně idealistickou povahu, ale i všude tam, kde je třeba zdůraznit individualismus. Koncepce pravdy v pragmatismu navazuje na koncepci zkušenosti a ta zase na koncepci svobody člověka. Všechny tyto teorie představují gnoseologický relativismus spojený s praktickým voluntarismem.

Přeceňování individuálních zkušeností a jejich odtrhávání ve výchovně vzdělávacím procesu od zkušeností společenskohistorických vede i v našich podmínkách k upevňování gnoseologického relativismu (kde koneckonců je kritériem individuální prospěch), což se nepříznivě projevuje v poloze formování racionálního základu světového názoru mladého člověka. Projevuje se to i v poloze upevňování morálně politického relativismu, protože z individuální zkušenosti se vytváří kritérium hodnocení skutečnosti.

V pojetí a praktickém používání pojmu zkušenost se v pedagogické teorii nejvíce projevuje nepříznivý vliv výchovně vzdělávací praxe. Pro nepropracovanost zásadních otázek pojetí zkušenosti přejímá tak pedagogická teorie jako teoretická reflexe praktické výchovné aktivity funkci zkušeností a rozpracovává ji jen ve všeobecné rovině, a tím opět poskytuje praxi možnost využívat tohoto jevu ve volné, většinou individualisticky pojaté interpretaci.

Vedle problematiky zkušeností ve výchovně vzdělávacím procesu se objevují prvky pragmatismu i při řešení další složité otázky pedagogické teorie a výchovně vzdělávací praxe. (I zde jde v podstatě o zjednodušování složitého procesu a jevu, jako je tomu i v případě zkušeností a jejich interpretace.) Jde o otázku hodnocení výsledků výchovné práce, hodnocení výchovné práce vůbec, o otázky kritérií hodnocení výsledků, vnějších projevů výsledků. Jde tedy o komplex otázek, který lze souhrnně nazvat efektivitou výchovně vzdělávací práce. Řešení otázek hodnocení a kritérií hodnocení výsledků je významné pro celkové pojetí výchovy a vzdělání a především pro praktické uskutečnění tohoto pojetí. Otázky hodnocení jsou nejen součástí celého pojetí výchovně vzdělávacího procesu, jsou prvkem prostupujícím celé pojetí, ovlivňují-

26) Mužík, J. a kol.: *Vědecký světový názor a hodnoty socialistického člověka*. Praha, MF 1977, s. 59.

cím realizaci všech ostatních prvků výchovně vzdělávacího procesu. Pragmatismus opět vstupuje do výchovně vzdělávacího procesu i do teoretického propracování tohoto procesu na místě, kde je v marxistické pedagogické teorii minimálně rozpracován. Pragmatická interpretace kritérií hodnocení a provádění hodnocení výsledků výchovné práce zasahuje pojetí výchovně vzdělávacího procesu na jednom z nejcitlivějších míst. Z této pozice může znehodnotit i dobře formulované a dobře propracované ostatní součásti systému — cílové kategorie, propracování procesu v interakci prostředků vychovatele a aktivity vychovávaného atd. V podstatě může znehodnotit působení výchovného systému tím, že anuluje kvalitu cílové kategorie, protože kritérium hodnocení výsledků má v podstatě vycházet z formulace cílové kategorie. Jsou tak v podstatě znehodnocovány společenské záměry vkládané do výchovného procesu prostřednictvím cílové kategorie i prostřednictvím prostředků vkládaných na zabezpečení výchovy. Jestliže se nám nepodaří prosadit v komplexu výchovného procesu kritéria a proces hodnocení výsledků rozpracované v duchu pojetí celého systému komunistické výchovy, může být znehodnocena celá stavba výchovné práce, protože nejsme s to náležitě zhodnotit funkčnost jednotlivých prvků a procesů v rámci výchovy, a tedy nejsme ani s to vyloučit neúčinné prvky, formálnosti a posilovat naopak prvky účinné.

Pro složitost procesu hodnocení se v praxi, ale i v teoretickém zpracování snadno dostáváme k zjednodušujícím modelům hodnocení výsledků a nabídka pragmatismu je právě v tomto smyslu lákavá. Nejde ovšem o nabídku pragmatické teorie, ale o nabídku tzv. „zdravého praktického rozumu“, který se převážně opírá o životní zkušenosti hodnotitele a nikoli o všestranný rozbor problematiky. Hledisko „praktického rozumu“ má charakter pragmatických deformací v praxi a odtud se dostává i do teoretických zpracovávání problematiky hodnocení výsledků.²⁷⁾ Požadavek jednoznačného kritéria, jednoznačného vnějšího projevu, odtrhávání procesu hodnocení od formulované cílové kategorie, používání cílové kategorie jen jako obecného východiska a nikoli jako prvku prostupujícího celý proces²⁸⁾ — to jsou projevy praktického utilitarismu, které se mohou projevit i v teorii v podobě pragmatických deformací.

Jako nejzávažnější projevy tohoto zaměření deformací lze označit tendence účelového hledání přímého vztahu mezi použitým konkrétním

27) Nebo se teoretické zpracovávání otázek výchovy problematice hodnocení vyhýbá. Stačí se podívat na souborné práce z pedagogiky, jako jsou učebnice pedagogiky, kde o hodnocení výsledků výchovné práce není ani zmínky.

28) J. Skalková v práci *Od teorie k praxi vyučování* (Praha, SPN 1978) ukázala možnosti rozpracování cílové kategorie v procesu vyučování.

ním prostředkem a jeho účinkem ve výchově, a to velmi často bez uvážení ostatních vlivů na účinek. Vytrháváním jednotlivých prvků ze souvislosti systému výchovy tento prvek neúměrně přeceňujeme a víceméně podle praktického vnějšího projevu, nikoli jeho výsledků, ale jeho samého usuzujeme o jeho kvalitě ve výchově. Tyto projevy se objevují v empirických studiích, zvláště při experimentálním ověřování některých prvků systému výchovy. Pak výzkum nevychází z chápání výchovy jako systému, neinterpretuje tedy konkrétně sledovaný prvek jako součást systému. Tímto způsobem lze charakterizovat jako účinný jakýkoli prvek výchovného systému, tím spíše, jestliže účinek chápeme jako zcela konkrétní praktické jednání (a jednání je vždy součástí projevu výsledku výchovné práce). V momentě zkratového vztahu mezi konkrétním prostředkem a mezi konkrétním projevem v jednání vychovávaného se objevuje nebezpečí pragmatismu.²⁹⁾

Zkratové situace mezi použitým prostředkem a konkrétním výsledkem nastávají ale především v praktické výchovně vzdělávací práci. Není přijímán cíl výchovy jako komplex a konkrétní jednání jako projev tohoto komplexu, ale naopak jsou komplexy skládány z dílčích prvků, a to podle subjektivních uvážení momentální výhodnosti dané kvality vychovávaného. Tímto kritériem je pak hodnocen výchovný nebo vzdělávací systém — tedy kritériem okamžité potřeby. Většinou toto hodnocení vzniká právě v situacích zjištěné absence určité požadované hodnoty vychovávaného (vychovávaných), a jde tedy o pragmatické odsouzení celého výchovného a vzdělávacího systému. S těmito situacemi se setkáváme běžně, mohli bychom je považovat za banální, kdyby to nebyly projevy i profesionálních vychovatelů, dokonce i vychovatelů, kteří si činí nároky na teoretickou kvalifikaci, a kdyby nebyly projevem právě metodologické nevyzbrojenosti praktických vychovatelů, a tedy potencionálním nebezpečím přijetí metodologického kritéria pragmatické povahy i pro hlubší souvislosti. Vzniká tak nebezpečí

29) V této souvislosti se můžeme odvolat na Deweyovo ocenění například zeměpisu a dějepisu (v práci *Demokracie a výchova*, Praha 1932, s. 283), kde říká, že poznatky, které nevstupují v přímou činnost, nejsou skutečné. Z tohoto hlediska pak hodnotí látku dějepisu a zeměpisu, která je odlehklá přímé zkušenosti dětí a nemá tedy význam pro jejich formování. Kritériem výběru učiva jsou mu individuální potřeby, a ty zcela přirozeně mohou být hodně utilitaristické. K podobnému postoji se v podstatě může „propracovat“ i výzkumný pracovník, který bude hledat jen přímé spojení mezi nasazeným prostředkem a konkrétním výsledkem v jednání. Pak se ukáže jako „cenné“ jen ty hodnoty, které jsou bezprostředně užité v praktickém jednání, a tak je bude také výzkumník interpretovat a pod vlivem těchto „závěrů“ pak i celý systém. Tato situace může nastat a skutečně nastává i tehdy, jestliže je sice v rámci hypotéz výzkumu formulována obecná teorie-problematiky, problematika je zasazena do systému výchovy, do systému pedagogické teorie, ale toto teoretické rozpracování se již neprojeví v rozpracování povahy metod výzkumné práce, které jsou pak převzaty z tradičního arzenálu empirických metod (a ještě spíše jsou použity metody sociologické nebo psychologické povahy). Není tedy rozpracována metodika specificky odpovídající povaze řešeného problému a povaze postavení řešeného problému v systému pedagogiky.

„pojetí“ systému výchovy jako pouhého vztahu prostředku a účinku, aniž se berou v úvahu podmínky, cílové kategorie, vztah subjektu a objektu, rozvoj vychovávaného subjektu atd. Především se nebere v úvahu kvalita cíle, cíl je považován za něco formálního.

S těmito otázkami souvisí formulace kritéria hodnocení výsledků výchovy a vzdělání. Jde o problém stanovení kritérií pro hodnocení výsledků výchovy v jiné poloze, než v jaké to povaha výchovy vyžaduje a umožňuje. Jestliže zaměníme pedagogická kritéria hodnocení výsledků za kritéria z jiných oblastí lidské činnosti, snadno potom zaměníme skutečnou výchovu za vnější tlak, příkazy i dril. Pak například projevy, které vznikly u žáků pod tlakem známkování nebo administrativního zabezpečení akce, považujeme nebo vydáváme za výsledky celého výchovného systému, a tím pak také hodnotíme kvalitu výchovné a vzdělávací práce. Kolik pragmaticky orientovaných akcí organizujeme (ne obsahem, ale samou podstatou), jen abychom mohli prokázat „výsledky“ svého výchovného působení! Bezperspektivnost takové „výchovné“ aktivity je přímo důsledkem pragmatické deformace ve smyslu přecenění individuální účelnosti veškerého konání.

Protože problematika hodnocení je velmi složitá a přitom významně ovlivňuje pojetí výchovně vzdělávacího procesu, dochází k zjednodušování, které mívá utilitární povahu a při jehož teoretickém zdůvodňování se pak i teorie dostává na pozici pragmatismu. Pak je v podstatě, i když to zatím není takto přímo vyjádřeno, výsledek výchovně vzdělávací práce chápán jako soubor zkušeností získaných mimo jiné prostřednictvím tohoto výchovně vzdělávacího procesu, zkušeností chápáných v řadě případů téměř v pragmatickém smyslu jako bezprostřední tok života.³⁰⁾ Životní utilitarismus se tak dostává prostřednictvím teoretické reflexe v řešení otázek výsledků výchovně vzdělávací práce jako řídicí princip řešení otázek obsahu a metody výchovně vzdělávací práce. Že se skutečně dostává do řešení obsahu i metody například ve vyučování, ukazuje i zhodnocení G. Pavloviče.³¹⁾ Zdánlivě

30) Charakterizuje to např. K. Berka ve studii *Současná západní filosofie*. Praha 1958, s. 57. V této souvislosti je na místě připomenout Grulichovu charakteristiku pragmatického chápání zkušeností: „Ve světě existuje pouze jedna prvotní látka nebo materiál, ze kterého se všechno skládá, tj. „čistá zkušenost“. Myšlenky a věci jsou jen části čisté zkušenosti. V jedné souvislosti vystupuje zkušenost jako objekty a v jiné jako duševní stavy. Zkušenost vystupuje tak v jedné oblasti jako myšlenka a v druhé jako věc. Protože může vystupovat v obou sférách zároveň, je současně objektivní i subjektivní. Subjektivita i objektivita jsou tak jen funkcionálními atributy zkušenosti. Poznání představuje takto jen zvláštní druh sepětí mezi dvěma částmi čisté zkušenosti, kterou chápe pragmatismus jako bezprostřední tok života.“ (Grulich, V.: *Výchova a společnost*. Praha 1966, s. 207.)

31) „Usilujeme sa preto, aby naša škola prešla čím skôr z úrovne empirického myslenia, predovšetkým cez zovšeobecňovanie a abstrakciu, k mysleniu teoreticky vedeckému. Súčasná škola sa totiž orientuje predovšetkým na empirický, málo efektívny spôsob myslenia. Často zotrúva na úrovni reproduktywnej školy, ktorá je vybudovaná na »didaktike pamäti.«“ (Pavlovič G.: *Akcelerácia a socialistická škola*. Pedagogika, 25, 1975, č. 4, s. 402—403.)

tedy banální situace představuje v podstatě výrazné prvky utilitarismu, pronikající i do teoretických koncepcí a využívající pak v podstatě pragmatických východisek i jako argumentací. Odtud je pak již velmi blízko k teoretickému zdůvodňování jednostranných pohledů na výsledky výchovné práce a dokonce k hledání jednoduchých cest zjišťování výsledků výchovy a vzdělání (pak snadno dotazník se subjektivními výroky nahradí komplexní rozbor!).

K nejvýraznějšímu pronikání prvků pragmatismu do pedagogické teorie docházelo a stále ještě dochází (v určitých směrech) při řešení a praktické realizaci jedné ze základních myšlenek socialistické pedagogiky a socialistické školy. Mám na mysli tezi o spojení školy se životem společnosti. Řešení této otázky má své širší filozofickoteoretické pozadí ve sporech o rozhodující vliv prostředí nebo výchovy. V podstatě se k tomuto dilematu musíme v současnosti vrátit. Prostor má v socialistické společnosti zcela jiný charakter než ve společnostech dřívějších, prostředí má výrazný náboj záměrného výchovného působení, stává se součástí výchovné aktivity společnosti. Ale přesto v něm působí řada zcela neorganizovaných prvků, které ovlivňují rozvoj člověka.

Tímto dilematem se zabýval i pragmatismus a řešil je ve svém duchu. Chápe školu jen jako součást prostředí. V teorii zkušenosti v podstatě odmítá záměrnou výchovu jako specifickou společenskou aktivitu a realizaci formování osobnosti chápe jako proces získávání zkušeností, jako rekonstrukci zkušeností. Pragmatismus řešil tyto otázky i praktickou realizací koncepce pracovních škol, daltonského plánu atd., kdy šlo v podstatě o rozptýlení výchovně vzdělávacího procesu v živelném působení prostředí.

K tomuto dilematu se musíme vrátit v socialistické společnosti, kdy se vztah prostředí a školy mění. V moderní době je vliv neorganizovaných činitelů často silnější, pestřejší, prostřednictvím moderních prostředků a angažovaností člověka zasahuje také mnohem širší pole. Na druhé straně se rozsah organizovaného výchovně vzdělávacího úsilí relativně snižuje (a to i při faktickém rozšiřování organizované výchovně vzdělávací aktivity socialistické společnosti). Mění se povaha prostředí, mění se i proporce jeho vlivu na formování člověka. Tím se mění i kvalita vlivu prostředí a kvalita vlivu organizované výchovy. Tyto otázky vyžadují zásadní přehodnocení (především ve světle myšlenky, že v socialistické společnosti se výchovný vliv prostředí neustále prohlubuje). Právě v situacích potřeby zásadního přehodnocení vzniká nebezpečí pragmatické deformace řešení. Pragmatismus nabízí své řešení, kterému lze pro jeho sociální argumentaci a argumentaci vycházející z ocenění praktických činností a zkušeností podlehnout. Pragma-

tické řešení směřuje v podstatě k nahrazení teoretického vzdělávání praktickými činnostmi, k nahrazení společenskohistorických zkušeností zkušenostmi individuálními. Prvky tohoto pojetí se projevují v tendencích využívat zkušeností žáků ve vyučování. Někdy je tak chápáno i spojení školy se životem (jen jako využívání zkušeností ve vyučování nebo jen jako praktické ilustrace).

Škola je součástí vlivu společnosti na mládež. Je však rozhodujícím činitelem, jde-li o rozvíjení osobnosti a generace. Veškerou svou činností prosazuje zájmy rozvoje společnosti. V současnosti vzdělávat a vychovávat znamená mimo jiné i integrovat, syntetizovat všechny výchovné a vzdělávací vlivy společnosti. Bez chápání teze o spojení školy se životem jako plnění syntetizující funkce školy na bázi priority společenskohistorických zkušeností se lze dostat k pragmatismu přímo, a to přeceněním funkce individuálních zkušeností v procesu formování osobnosti; nebo nepřímou, když formálně zvládnutou teorií otevíráme v praxi prostor jen pro aktivitu na bázi individuálních zkušeností, tedy opět vedeme k utilitarismu. Jako pokus o řešení vztahu školy a společnosti v pragmatické poloze byly i u nás formulovány otázky, zda pro člověka nebude prostředím mimo školu významnější než škola. Postavení této otázky zpochybňuje jednu ze základních tezí socialistické školy a výchovy vůbec — tezi o syntetizující roli organizovaného systému výchovy.

V interpretaci a v některých polohách praktického řešení spojení školy se životem se projevil reminiscence pedagogického reformismu. Pozůstatky reformismu v myšlení lidí spojených se školou vedly k zjednodušeným modelům výkladu teze o spojení školy se životem i k zjednodušenému chápání principu polytechnismu. Sama realizace (teoreticky, organizačně, materiálně a kádrově nepřipravená) myšlenky spojení se životem byla vlastně projevem zjednodušení pragmatického typu. Ve výkladu spojení výchovy a výuky se životem společnosti, v praktické realizaci i ve zpracovaných zkušenostech z této realizace se projevovaly tendence k utilitarismu, příliš jednoznačného spojení prostředku (výrobní praxe) s cílem, a to bez zprostředkující aktivity složitých vztahů praxe žáků, funkce zkušeností v jejich procesu poznání, rozvoje osobnosti atd. Primitivní činnosti, které žáci většinou prováděli, neměly ani charakter výrobní činnosti, a tím ztrácely i výchovně vzdělávací charakter, ani možnost vzájemného zhodnocení teoretického a praktického poznání. Snadno tak docházelo k jednostrannému řešení otázek spojení školy se životem ve smyslu pouhé organizace „výrobní aktivity“ žáků a studentů (výrobní aktivity přitom zcela náhodné a beze vztahu k základní činnosti žáků a studentů). Tato interpretace skrývala pragmatické ztotožnění individuální zkušenosti se zkušenostmi společen-

skohistorickými (tedy v důsledku odmítání teorie a její funkce ve výchově a vzdělání, v podstatě odmítání zkušeností lidstva, odmítání zobecněných zkušeností dělnické třídy, i když zdánlivě šlo právě o spojení žáků a studentů se zkušeností dělnické třídy). Odtrhávání teorie od individuálních zkušeností v podstatě vyúsťovalo v posilování role individuálních zkušeností ve vývoji osobnosti.³²⁾

Zdrojem pronikání pragmatických řešení pedagogických otázek je neustálá snaha učitelů i teoretiků řešit otázky formalismu výchovy a vzdělání. I k řešení tradičního vyučování verbálně reprodukčního má pragmatismus svou nabídku, která je snadno využita i u nás (ukázaly to právě pokusy o řešení spojení školy se životem). V přecenění teorie ve školním vzdělání, dokonce někdy v praxi, nejde ani o vlastní teorii, ale o verbálně osvojované poznatky různé úrovně zobecnění. Vede to k reakci prosazující spojování teorie s praktickou činností žáků a studentů. Pak se někdy řešení zvrací opět v jednostranné přecenění praktických činností. Někteří charakterizují marxistickou pedagogiku jako tzv. „střední cestu“ ve vztahu teorie a praxe ve výchově a vzdělání. Nejde ale vůbec o střední cestu, jde o co nejpřesnější vymezení funkčnosti každé činnosti ve výchovně vzdělávacím procesu, a to funkčnosti z hlediska cíle „konečného“, dílčího, etapového. Pod pláštíkem boje proti formalismu, verbalismu byly prosazovány pragmatické tendence které pak v podstatě směřovaly rovněž k zformalizování, k formalismu „na ruby“, jak tento druh formalismu charakterizoval O. Chlup.³³⁾

Oblastí, v které stále vzniká pole pro uplatnění pragmatismu v jeho podstatě i v jeho konkrétních projevech, je příprava učitelů a vychovatelů. Zde se uplatňuje teze o vlivu základní utilitární tendence životního stylu, životních norem na teoretickou a metodickou reflexi a pak zpět na praktickou výchovatelenskou činnost. Formální vzdělávání učitelů a vychovatelů nedotažené do kvality výchovatelské a vzdělávací práce osvojené samotným učitelem jako soustava dovedností a návyků podložených kvalitně zvládnutou teorií je podkladem k pronikání pragmatismu do jejich práce a názorů. Pragmatický sklon myšlení vychovatelů a učitelů je důsledkem směsi formálního pedagogicko-psychologického a metodického vzdělání a jejich vlastního životního utilitarismu. Tak vznikají „zkratky“ mezi obecným cílem, který je proklamován, a kon-

32) V podstatě v situaci, kdy se začínala rozvíjet vědeckotechnická revoluce, kdy si vynutila změny v pojetí přípravy mladé generace, jsme vedli mladé lidi k osvojování si vedle teoretických poznatků jen rutiny praktických dovedností založených na individuálních zkušenostech. Tomuto v podstatě pragmatickému podceňování funkce teorie ve vzdělání a v rozvoji osobnosti jsme někdy přidávali vnější formu politicky prospěšné aktivity.

33) Viz Chlup, O.: *O školu měšťanskou*. Brno 1931. Jde v podstatě o formalismus dovedností, o formalismus způsobený ne verbálním osvojováním poznatků, ale osvojováním činností bez možnosti změnit tyto činnosti, bez teoretického zázemí, které by poskytlo možnost měnit kvalitu činností.

krétním prostředkem nebo souborem prostředků. V podstatě nejde o vztah mezi cílem a prostředkem, ale jen o vhodné prostředky k dosažení bezprostředního „cíle“ nebo jen velmi úzce pojatého úkolu (aby děti například seděly ve třídě potichu, aby uměly správně odříkat pravidlo atd.). Řešení výchovných situací jen z hlediska bezprostředního účinku, nepropracování cílové kategorie do polohy etapových cílů, do polohy prvků prostupujících veškerou aktivitu učitele a žáka,³⁴⁾ to jsou pak jen důsledky tohoto pojetí výchovy a vzdělání učitelů.

Je třeba ještě konkrétněji vyjádřit tezi, že pragmatismus proniká i prostřednictvím svých teoretických prvků. V současnosti již jistě neproniká v podobě záměrného přijímání pragmatismu a jeho ideových východisek.³⁵⁾

Pragmatismus proniká v poloze nekritického hodnocení západních školských systémů, jejich prvků, západních teoretických konstrukcí a proudů a pod vlivem nekritického přijímání tzv. „výsledků“. Přijímáme-li jako východisko hodnocení pragmatismu jeho hodnocení jinými buržoazními pedagogy, vědci, publicisty (nebo dokonce i generály, businessmeny) i těmi, kteří jsou „proti“ pragmatismu, ale svým způsobem myšlení a života v kapitalistické společnosti k němu tíhnou, jsme v nebezpečí, že budeme pragmatismus propagovat. Jestliže pedagog, který chce být marxistou, při rozboru školského systému některé kapitalistické země neprovede analýzu z pozice marxismu-leninismu, jestliže nepodá (nebo ani nepostřehne) ve své analýze společenskou podstatu školy i pedagogických teorií, dostává se v podstatě na pozici pragmatismu. Jde o to, že nedostatek nebo úplná absence kritického rozboru v takové práci může vést čtenáře v podstatě i k přijetí ideového východiska buržoazní školy, kde jsou pragmatické tendence stále ještě velmi silné. Takto pronikají ideové základy buržoazní školy do vědomí naší veřejnosti, posilují tendence maloměšťáckého „objektivismu“. Pak práce, které vycházejí ve své kritice kapitalistického školství z pozice mar-

34) Rozpracování kategorie cíle do celého vyučovacího procesu ukázala ve své práci *Od teorie k praxi vyučování* (Praha 1978) J. Skalková.

35) V podobě ideového východiska se projevoval u některých lidí v krizovém období, ale i to spíše jako pozice politická než pedagogická. Tyto pozice se však přenášely do pedagogické polohy ve vztahu ke škole, ke školskému systému. Někteří lidé evidentně chtěli uvolnění od marxismu-leninismu, odstranění marxismu jako vůdčí ideologie socialistické školy, protože podle nich brzdil měšťáckou svobodu odborníků, jejich touhu svobodně užívat západní ideologie, říkat nezávazně komukoli cokoli a dělat se všeznajícím odborníkem. Všemi kanály měla protékat západní zkušenost, svoboda byla vykládána jako naprostá neodpovědnost individua vůči společnosti. Plně se uplatňovala Jamesova teze „Naše povinnost hledat pravdu vyplývá z naší všeobecné povinnosti dělat to, co se vyplácí“ (James, W.: *Pragmatismus*. Praha 1918). Pragmatismus se plně uplatnil jako ideologie revizionismu. „Revizionismus je ideologie parazitující na vývoji marxismu-leninismu. Jeho taktika spočívá v tom, že registruje nové, dosud vědecky neřešené problémy a rychle předkládá návrhy na jejich „řešení“. Toto „řešení“ vždy představuje „rozvinutí“ marxismu-leninismu, jeho „opravu“, „vylepšení“ ve směru sblížení socialismu soudobému kapitalismu“ (Mužík, J., in: Mužík, J.-Grulich, V.-Loukotka, J.: *Komunistický světový názor a mladá generace*. Praha 1974, s. 28).

xismu-leninismu, z třídní pozice, jsou v očích nezasevěné veřejnosti uváděny v podezření zaujatých, nevědeckých prací.

Výrazným projevem pragmatismu v pedagogické teorii a ve výchovné praxi je řešení vztahu prostředků k povaze cíle výchovy a vzdělání. Nejde vždy o úplnou absenci cíle ve výběru prostředků, ale o jeho posunutí, jakmile se začnou analyzovat prostředky výchovně vzdělávací práce. Dochází ke známým situacím, kdy jsou používány prostředky, které nejsou vyvozeny z analýzy povahy cíle, kdy uživatel prostředků o cíli ani neuvažuje. Jsou tedy používány prostředky, které neodpovídají povaze cíle a povaze celého systému komunistické výchovy. Tím je tento systém rozrušován. Cílová kategorie je chápána jako formální a jsou používány prostředky (především metodické povahy), které jsou produktem tzv. „zdravého rozumu“, jež vycházejí buď jen z rutiny, nebo z potřeby řešit situaci pro daný okamžik. Tím je porušována jednotnost cíle a prostředků (i podmínek) a životní prakticismus, který pragmatismus reflektuje, vstupuje do systému jako cizí prvek. Přitom budí dojem účelnosti, rázného řešení situace, a tedy celkově i dojem vychovatelské zdatnosti. Jsou tak používány prostředky, které sice řeší situaci pro daný okamžik (např. kázeňské situace), ale bez ohledu na cíl. Tyto situace vznikají bohužel nejčastěji v procesu formování názorů žáků a studentů. Ignorování cíle ve výchově se projevuje v řadě buržoazních teorií, v našich podmínkách však jde o deformaci pragmatické povahy, protože východiskem porušování jednoty cíle a prostředků je především bezprostřední praktická účelnost jednání, která se prosazuje jako princip. Porušování jednoty cíle a prostředků je typickým příkladem ovlivňování teorie vychovatelským prakticismem. V teoretických pedagogických publikacích získává podobu nahrazování teoretického rozboru prostředků rozбором zkušeností nebo rozбором prostředků vycházejících z „tradičních“ výchovných systémů.

Pedagogika je v nebezpečí pragmatického sklonu, protože se mnohem více než jiné vědy zaměřuje na analýzy společnosti a potřeb skutečnosti, rozvoje skutečnosti. Na základě těchto rozborů formuluje obecné zákonitosti a formuluje též normy jednání ve výchovně vzdělávací práci, formuluje metody jednání. Vzájemné propletení těchto stránek je jistě znakem nedostatečné propracovanosti samotného vědního systému, znakem mládí dané vědy, je však i projevem skutečnosti, že sám objekt pedagogiky se se změnami společnosti velmi intenzívně mění a je tedy mnohem obtížnější postižení základních vztahů i stanovení základních kategorií a pojmů, s kterými pracuje. Většina věd má pro praktické upotřebení speciální obory — technologické disciplíny. Pedagogika se do této situace dostává v situaci, kdy ještě nemá pevně vymezeny hranice mezi teorií a technologií. Obecný trend ji tlačí do té-

to polohy, která jí vyhovuje, ale současně je překážkou její výraznější seberealizace.

Tato situace přináší možnosti pronikání problémů praxe do teoretického zpracování mnohem intenzivněji než v jiných vědách a společně s těmito problémy přináší i metody jejich řešení v praxi. Tyto metody jsou velmi často poznamenány bezprostředním praktikismem, který se jako metodologické východisko stává i součástí řešení teoretických problémů.

To jsou některé problémy projevů pragmatismu v naší pedagogice a ve výchovně vzdělávací praxi. Určitá metodologická východiska kritické analýzy pragmatismu byla zformulována v diskusi v časopise Pedagogika. Tato východiska však již nestačí, jsou orientována na reformní pedagogiku v kapitalistické společnosti. Nás musí zajímat především otázka parazitování cizích ideologií, konkrétně pragmatismu, v našich současných podmínkách. Východisko pro analýzu musíme najít v řešení vztahu všedního vědomí a teoretické reflexe (viz studie J. Koláře, V. Rumla), v řešení otázky teoretické reflexe účelnosti jednání. Ve vztahu k pragmatismu je základ řešení problematiky právě v těchto otázkách.

Žádná z těchto deformací, na které jsme upozornili, nemůže sama o sobě narušit zásadní socialistický charakter naší pedagogické teorie, ale v komplexu představují tyto projevy již vážnou překážku rozvoje jak pedagogiky, tak konkrétní výchovné a vzdělávací aktivity socialistické společnosti. Tím spíše si musíme těchto otázek všimnout a zpracovávat je, protože rozvoj socialistické společnosti bude přinášet stále nové a nové problémy i pro pedagogickou teorii, která musí být připravena nejen tím, že bude bedlivě sledovat a zpracovávat podněty vyplývající z vývoje společnosti, ale že si také bude stále všimnout i sama sebe.

ЗДЕНЕК КОЛАРЖ

КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПРАГМАТИЗМА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Очерк имеет в первую очередь характер методологического анализа проблематики проициания идеологически чуждых элементов в нашу педагогическую теорию и воспитательно-образовательную практику социалистической школы. Автор стремится найти социальные и гносеологические корни проникновения элементов чуждой идеологии, а именно, по-

льзуясь примером проициания прагматических тенденций и принципов.

Автор сначала подвергает эту проблематику анализу с тем, чтобы указать на необходимость непрерывного критического анализа педагогической теории и воспитательно-образовательной практике. На основании анализа обострения идеологической борьбы автор доказывает закономерность стре-

млений враждебных классовых сил к проинкивовению в процесс решения в социалистическом обществе таких слóжных и важных вопросов, каким является воспитание и его теоретическое отображение в педагогике. Здесь автор исходит из факта, что проинкивовение чуждых идеологических элементов обусловлено, с одной стороны, продолжающимся еще паличием социальной и гиосоологической базы и у нас, а с другой – не всегда хорошими знаниями конкретных проявлений марксистских теорий, которые в настоящее время вооружаются сверх того социальной терминологией, стремится к приобретению опоры в лице выдающихся традиционных педагогов. В своем очерке автор обсуждает прежде всего вопрос (речь идет об анализе проинкивовения элементов прагматизма) воздействия каждодневного утилитарного мышления людей на их взгляды на воспитание, на их осуществление воспитания и на теоретический рефлекс этих взглядов на воспитание и образование. Хотя может показаться, что эти вопросы не касаются педагогической проблематики, все же это проблемы, которые способствуют непосредственному решению развития педагогической теории и обуславливают качество воспитательно-образовательной практики. В этой части своего очерка опирается на авторов из области философии, на авторов, занимающихся решением общих вопросов педагогики и идеологических аспектов воспитания.

В дальнейшем разделе очерка автор анализирует некоторые более конкретные вопросы, при решении которых проявляются элементы прагматизма. Это относится, в частности, к вопросам решения формализма об-

разования и воспитания и к вопросам разработки участия опыта в процессе интенсификации воспитания и образования, однако автор подвергает здесь анализу и вопросы оторванности процесса оценки результатов от комплекса процесса воспитания и принятия решения только на основании чисто практических критериев, затем вопросы целевого поиска непосредственного соотношения между конкретным средством и его воздействием, несоблюдение системного характера воспитательно-образовательной работы. В связи с этими вопросами автор анализирует потом также попытки решать проблематику взаимоотношения между школой и жизнью общества, где весьма часто возникали решения с содержанием выразительных элементов прагматизма. Автор подвергает анализу также вопросы подготовки учителей к воспитательно-образовательной практике с позиции своей проблемы. Здесь автор указывает прежде всего на недостаточное акцентирование и разработанность целевой категории в области практической подготовки учителей к воспитанию и образованию и вследствие этого на наличие только т. и. «методикарства», вместо концептуальной воспитательно-образовательной работы каждого учителя.

Весь очерк содержит анализ как фактической, так и потенциальной опасности, будучи нацелен на корни этих фактических и возможных деформаций. Назначение очерка заключается в стремлении предупредить перед опасностью и помочь в ее избежании. Очерк исходит из положения, что прогресс в педагогической теории требует также проведения непрерывной переоценки как теории, так и воспитательно-образовательной практики.

ZDENĚK KOLÁŘ

A CRITICAL ANALYSIS OF SOME ELEMENTS OF PRAGMATISM IN PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

This study has, primarily, the character of a methodological analysis of the problems connected with penetration of ideo-

logically alien elements into our pedagogical theory and into the educational practice of the socialist school. The author is

trying to find social as well as gnoseological roots of the penetration of ideologically alien elements, especially the penetration of pragmatic tendencies and principles, which the author has chosen to serve as an example.

The author analyses, first of all, the problems involved in general while pointing out the necessity of a permanent critical analysis of pedagogical theory and educational practice. By analysing the exacerbation of the ideological struggle he demonstrates the validity of the law saying that the class enemy's forces endeavour to penetrate the socialist society in the solution of such complex and significant problems as education and its theoretical reflection in pedagogy. Here the author proceeds from the fact that the penetration of ideologically alien elements is conditioned by the social and gnoseological base still being found even in our country on the one hand, and on the other hand by the knowledge of the concrete manifestations of non-Marxist theories not being always very good; moreover, these non-Marxist theories arm themselves with socialterminology, striving for the support of prominent traditional educationists. In analysing the penetration of the elements of pragmatism the author deals especially with the influence of the everyday utilitarian manner of people's thinking on their educational views, on their educational practice as well as on the theoretical reflection of these views in education. The pragmatism of everyday life makes itself felt in attitudes and these attitudes are realised in activities and theoretical thinking. In this respect a thorough treatment of questions concerning the so-called way of life, the influence of the way of life on people's way of thinking, the influence of everyday thinking on theoretical thinking etc. has proved to be a significant factor in the ideological struggle as well as in the struggle for the elaboration of a Marxist-Leninist methodology in pedagogy and practical educational work. Even through these problems are seemingly remote from the problems of pedagogy, they are problems which are di-

rectly involved in helping to solve questions concerning the development of pedagogical theory and the quality of educational practice. In this part of the study the author draws on authors in the field of philosophy, authors who are working out general questions of pedagogy and the ideological aspects of education.

In the next part of the study author goes on to analyse some more concrete questions in the solution of which there appear to be elements of pragmatism. This concerns especially questions of dealing with formalism in upbringing and education and questions of studying the part played by experience in the process of intensifying upbringing and education, but the author analyses here also questions of divorcing the process of evaluating results from the complex of the educational process and from solving the evaluation on the basis of practical criteria alone, questions of purposeful search for a direct relationship between a concrete means and its effect, disregard for the system character of the educational work. In connection with these questions the author goes on to analyse the efforts to solve the problem of the relationship between school and the life of society where solutions with unmistakable elements of pragmatism have appeared with great frequency. But he also analyses questions of teachers' preparation for educational practice from the viewpoint of his problem. Here he refers above all to the insufficiency of emphasis on, and elaboration of, the category of goal in the practical preparedness of teachers for educational work and thus consequently only the so-called „tinkering with teaching methods“ instead of conceptual educational work of each teacher.

The analysis as a whole represents an analysis of both real and potential dangers. It is focused on the roots of these real and potential deformations. The purpose of the article is to highlight the danger and help to avoid it. The article proceeds from the fact that progress in pedagogical theory requires also continual critical reappraisal if both the theory proper and the educational practice.