

# K dalšímu rozvoji naší pedagogiky

Doc. dr. JARMILA SKALKOVÁ,  
Katedra pedagogiky filosofické fakulty KU, Praha

V historii každé vědy dochází k obdobím, kdy je nucena si klást i zcela základní otázky, týkající se směrů jejího dalšího vývoje, povahy skutečnosti, již zkoumá, i přístupu k ní.

V současné době je v této situaci pedagogika. Důvodem pro to jsou 1. společenské souvislosti, v nichž se pedagogika rozvíjí, 2. sám její dosavadní vnitřní vývoj.

1. Uvažujeme-li o naší pedagogické orientaci v rámci prvního okruhu otázek, pak to znamená vidět ji v souvislosti s těmi obecnými tendencemi, které se objevují ve světovém pedagogickém myšlení a které můžeme chápat jako odpověď na potřeby současné dynamické epochy, na hlavní trendy jejího vývoje.

V důsledku známé izolovanosti minulých let od světového pedagogického dění se pochopitelně stala významnou náležitá informovanost tak, aby se naše pedagogika dostala na světovou úroveň. Dnes už vystupují do popředí další dimenze, prohlubující rovinu pouhé informovanosti nebo přenášení poznatků. Je to vztah obecného a specifického, tj. problém obecných vývojových trendů obecných zákonitostí jevů výchovy a vzdělávání mládeže i dospělých tak, jak je věda může odhalovat, a vztah těchto obecných zákonitostí k specifickému, tj. k tomu, co se vztahuje k naší konkrétně historické situaci, co vyjadřuje určité specifické rysy národního pedagogického myšlení. Rozvíjení těchto specifických rysů mimo jiné zahrnuje otázku, která se ptá po smyslu a funkci výchovy a vzdělanosti v konkrétních vývojových podmínkách našeho národního života.

Rozvíjení problematiky tímto směrem je zvláště významné pro vidění rozvoje našeho školství a vzdělanosti našeho lidu. Nese s sebou nepochybně jistou rehabilitaci kategorie tradice, která až dosud byla nepřiměřeně potlačena, zatímco ve skutečnosti je významným aspektem i pedagogických perspektiv. Názorně lze demonstrovat tyto vztahy v plné jejich složitosti teoretické i praktické stránky na dnes zvláště aktuálním problému gymnasií. Ovšem samotná kategorie tradice nemůže plně vyjadřovat cestu kupředu.

Cesta kupředu vychází ze složité a rozporuplné situace současnosti a je

nutně určována představami budoucích perspektiv. Hluboký význam základního charakteru polednového vývoje vidím v tom, že přímo svou podstatou a výrazným angažovaným zaujetím orientoval i pedagogiku k pedagogickému vyjádření problematiky člověka s úkolem rozvíjet naši socialistickou společnost tak, aby sloužila vývoji lidskosti člověka. To je určitá základní obsahová orientace a je už úkolem pedagogické vědy najít její adekvátní vyjádření pedagogickými pojmy a prostředky.

Nová byla spíše naléhavost kladení otázky a otevření prostoru pro její řešení. Základní trend orientace k člověku byl připravován dávno řadou disciplín, jako je filosofie, sociologie, ekonomie, jejichž poznatky v tomto směru jsou pro pedagogiku zvláště významné. Z daného hlediska nastolují v posledním desetiletí významné problémy i díla například antropologicky orientovaných pedagogů a pedagogických psychologů. A konečně je podporuje i celkové vědecké ovzduší, především ty jeho proudy, které vidí moment člověka i v souvislosti přírodních věd a techniky, dále rozvoj psychologie osobnosti aj.

Základní uzlový moment spočívá v tom, aby tyto perspektivy k humanizaci člověka neulpěly v pedagogice na pouhém programovém prohlášení, nezůstaly pouhou deklarací či úvahami na úrovni esejistických formulací, pouhým přejímáním různých koncepcí, eklektickým výběrem či ahistorickou interpretací. Jde o to, dospět k jejich reálnému konkrétně historickému vyjádření, odpovídajícímu naší společnosti, a to systémem pojmů pedagogické vědy.

To znamená mimo mnohé jiné uplatnění skutečně osobnostního přístupu k pedagogickým jevům z hlediska pozic, řečeno Marxovými slovy, totálního člověka. To má samozřejmě zcela zásadní koncepční důsledky a své zcela konkrétní formy ve vidění nejrůznějších pedagogických otázek. Například to znamená směrem k vzdělávacím obsahům překonávat dosud často jednostranný pedagogický objektivismus či scientistní přístup, z hlediska procesálních stránek výchovy a vzdělávání dát důležité místo motivačně afektivním sféram osobnosti člověka, posunuje se do popředí problematika hodnocení a sebehodnocení, aktivity, tvořivosti, otázky spjaté se seberealizací člověka v jejich pedagogickém vyjádření. A to nikoliv pouze jako doplněk, přílepek dosavadních přístupů. Lze říci, že se zde otvírají nové dimenze ve vidění pedagogické problematiky, které často byly zasunuty, zúženy nebo se vůbec jako problémy neformulovaly, tedy pochopitelně ani neanalyzovaly.

Tato orientace otvírá jisté šance našeho vlastního tvořivého vstupu do soudobých proudů pedagogického myšlení. Předpokládá, ale také umožňuje vytvořit si určitou modelovou představu o pojetí vzdělání, stylu školní práce, formulovat určité principy, modelové představy naší školské soustavy, kritéria rozhodování. Jestliže například vidíme problém člověka-žáka i jako otázku jeho aktivity, tvořivosti, dovednosti rozhodovat se, osobní odpovědnosti, a na druhé straně uplatnění jeho potřeb, zájmů, schopností, co bude například základním principem diferenciacie gymnasia? — princip strnulých neměnných větví, nebo princip pružného dynamického systému volby, opírající se o školní orientaci žáků?

To je zároveň cesta, která spěje k určitému tvoření vlastních postojů a syntéz. Znamená překonávat etapu informovanosti, počátečních stadií reprodukce různých proudů pedagogického myšlení, juxtaopozice pojmů nejrůznější provenience. Z hlediska vztahu obecného a specifického v pedagogickém myšlení, který jsme vpředu naznačili, to znamená přibližovat se ke skutečné

integraci našeho pedagogického myšlení s progresivními proudy soudobého světového pedagogického myšlení.

Domnívám se, že to je trend vývoje naší pedagogické vědy, který platí i v dnešních omezených podmínkách. To, oč dnes především jde, je vlastní tvorba, vědecký čin, důsledné prosazování vědecké pravdy do skutečnosti její realizace. To je zároveň cesta, která probíjí a specifickými prostředky vědeckého poznání rozšiřuje zúžený prostor pro vědu, vědecky zdůvodněnými opatřeními mění skutečnost, a to neproklamativně, bez afektů, ale fakticky a účinně. Právě tento vědecký přínos může z pedagogiky učinit vědu, které jen tehdy, bude-li si vytvářet vlastní teorie a modely ve výchovně vzdělávací oblasti, se bude moci postupně přiřadit k vědám, které podstatněji zasahují do přetváření naší skutečnosti.

2. Druhý okruh otázek se týká vnitřního rozvoje vědy samé. Dosud převažující instrumentální přístup k pedagogice byl příčinou hlubokého zanedbávání této problematiky.

Chtěla bych v tomto rámci položit jen jednu otázku: Jaký je vlastně v pedagogice náš způsob myšlení?

Pokusím se vypreparovat určité tendence, které se ovšem ve skutečnosti vyskytují ve složitém myšlenkovém kontextu. Obrátím tedy svou pozornost nikoliv na předmět zkoumání, ale na cesty, kterými se to děje. Velmi často pozorujeme, že spočívaly vlastně v induktivních postupech, které z řady kladných případů vyvozovaly obecné závěry (o názornosti, aktivizující účinnosti určitých metod, uvědomělosti atd.).

Není pochyb o praktickém významu tohoto usuzování. Ovšem z hlediska poznávání příslušných jevů se nedostáváme za jevovou vnější stránku. Sám zkoumaný jev zůstává ve skutečnosti stále příliš málo diferencovaný, globální, ve své struktuře nepoznaný. Také jeho častý výskyt sám o sobě nemusí být významný pro jeho poznání.

V tomto smyslu se dosavadní převažující pedagogické myšlení ocitá ve slepé uličce, neboť nevyužívá dostatečně takových cest, které by umožňovaly přiblížit se k vlastní povaze výchovných jevů.

Velmi mnohé pedagogické pojmy označující určité jevy (aktivita, uvědomělost, vlastenectví, ukázněnost aj.) vystupují téměř substancionálně jako jakási mohutnost, vnitřně do sebe uzavřená, s níž se pak operuje v její uzavřenosti. Vztahuje se sice samozřejmě i k jiným pojmům, jak je to patrné i z učebnic. Ale toto vztahování je nezřídka čistě vnějšího rázu. Neuvádějí se ani situační faktory a tak se nepodněcuje nebo málo podněcuje rozklad jevu v jeho dílčí složky. Zároveň se uplatňuje statický charakter, který se odráží mimo jiné i v tom, že se vedle sebe kladou párové pojmy, jako: uvědomělost—neuvědomělost, aktivita—pasivita, ukázněnost—neukázněnost a jiné jako určité kvalitativní jednotky, a to s jistým hodnotícím přízvukem.

Domnívám se, že je zásadně nutné rozvinout takovou intelektuální práci, která povede k analýze daných jevů na jejich složky. Bude je vnitřně diferencovat, sledovat jejich dynamismus. Umožní zkoumat vzájemné vztahy komponent daných jevů, struktury těchto vztahů. Bude bedlivě sledovat situační faktory a sledovat systém podmínek, které ovlivňují fungování těchto struktur, odhalovat jejich souvztažnost. Hledání obecných vztahů povede k jinému členění a také k určité homogenizaci celkové oblasti podle podstatnějších funkcionálních rozdílů. Vyjadřuji tedy v zásadě snahu překonávat prvky zastaralé

ralého způsobu myšlení, jakýsi substancionální a statický přístup pedagogického myšlení k výchovným jevům. Jde o to, dobrat se při tom ke vztahovému způsobu myšlení, který je dynamický.

Není tedy hlavním postupem tvorby pedagogické teorie hromadění dalších a dalších případů, například kladných zkušeností, jak to až donedávna bylo převládající tendencí. Jde o to, najít podstatné vztahy, které udržují daný jev pohromadě jakožto jev pedagogický, charakterizující jeho povahu.

Vzmemme-li například problém aktivity žáků, je aktivita vlastně úhrnným pojmenováním pro dynamickou celistvost jistých vzájemných vztahů. Uplatňují se tu i určité vrstvy. Nemizí tu např. vrstva lidsky přírodního člověka. Její komponenty osvětluje fyziologie a psychologie v pojmech tzv. aktivační úrovně. Má zde své místo i vrstva historicko-společenských vztahů, která určuje směr, ovlivňuje obsah, společenskou náplň aktivity. V souvislosti s vystižením vlastní pedagogicko-didaktické povahy je určující systém vztahů, rozvíjejících se v rámci činnosti učitele, žáků a obsahu (cíle), k němuž směřují. Aktivita nevyplývá přitom z povahy jednotlivých prvků, ale z jejich vztahů. Jde o pohyblivou vazbu těchto prvků a jejich složek. Její dynamičnost je spjata s posunováním hranic vzájemného vztahu činnosti učitele i žáka i v posunování hranic problémovosti didaktické situace.

Jádrem poznávacího úsilí je tedy pronikat do toho, co tvoří vlastní vnitřní strukturu pedagogického pojetí aktivity, vyčlenit základní souvislosti a podstatné složky této vnitřní struktury, stupně jejich účinnosti vzhledem k podmínkám, které se mění. Na základě analýzy dosavadních teoretických poznatků a přezkoumání empiricky známých složek lze pak vyvodit hypotetický obraz o povaze zkoumaného jevu.

Domnívám se, že tento přístup v daném vývojovém období má zcela základní význam pro pedagogiku jako vědu, neboť otvírá jednu z cest, jak se posunovat na úroveň myšlení, jímž se charakterizuje soudobá věda.

Ale i z hlediska praxe znamená tento přístup velmi mnoho pro kultivaci dosavadního běžného pedagogického myšlení a zvláště pro podporu prvků tvořivosti v činnosti učitele. Bezprostřední praktické důsledky tohoto teoretického přístupu spočívají ve způsobu základního tázání. Učitel se neptá, zda žák je či není aktivní, ukázněný aj. Ptá se, které podmínky budou ovlivňovat, podporovat, rozvíjet nebo naopak omezovat základní strukturální vztahy, např. zaměření žáků k určitému cíli a anticipační význam cíle, systém motivačních činitelů, posuvnou hranici problémovosti didaktické situace, začleněnost činnosti žáků do sociálně integračních vztahů aj. Místo statické představy aktivní — pasivní nastupuje stanovisko, které sleduje úroveň dynamického pohybu činnosti žáků a ptá se na podmínky, které ji ovlivňují. Nevede také učitele k přejímání hotových didaktických situací, aby je víceméně mechanicky napodoboval a realizoval je za jakýchkoliv podmínek. Naopak vede k tomu, aby učitel hledal podmínky vznikání, udržování, rozvíjení, popřípadě zanikání určitých pedagogických jevů v důsledku dynamických variací a proměn jejich podmínek.

V uvedeném měření, v němž jde vlastně o strukturální přístup, vidím také možnost zexaktnění pedagogiky. Na dané úrovni pedagogiky jako vědy je totiž prvním a nezbytným krokem porozumět hlubší povaze zkoumaného jevu. Tím, že se proniká do jeho vnitřní struktury, lze určit, jaké souvislosti tu vůbec existují. Otvírají se možnosti rozvoje funkcionálního myšlení. Určí-li se, jaké souvislosti tu vůbec existují, pak lze určit, které z nich lze vyjádřit

popřípadě i matematicky. Za daného stavu není často na prvním místě možné ani rozhodující matematické vyjádření, statistický postup aj. Tím jej ovšem nikterak nepodceňujeme, jsme si naopak vědomi, že se význam moderních metod a technik v pedagogice dosud vlastně nemohl řádně ani uplatnit. Chceme jen říci, že číselné nebo vůbec symbolické vyjádření samo o sobě není přesné. Záleží na tom, na jaký způsob myšlení a na jakou úroveň předchůzející analýzy daného jevu se tyto metody a techniky přispívají.

Nepochybují o tom, že řada momentů, o nichž jsem se zmíňovala, byla v některých výzkumných pracích na poli pedagogiky uplatněna (například studie K. Kasla, věnované analýze kolektivních vztahů, studie analyzující problematiku ukázněnosti v knize J. Skalky »Odměny a tresty ve výchově vojáků apod.). Domnívám se však, že tyto prvky nebyly dosud zobecněny a dostatečně reflektovány. Dnes plně nadešla doba, aby si pedagogika principiálně položila otázku způsobu vlastního myšlení. Překonávat uvedené rysy anachronismu pedagogického myšlení — a to nikoliv deklarativně, ale konkrétní tvorbou pokládám za základní podmínku dalšího rozvoje pedagogické vědy.

Jen tehdy, uvedeme-li v soulad moderní problémy, které dnes před pedagogikou stojí, s moderním přístupem a způsobem myšlení, dospějeme k pozitivním výsledkům.

## **Poznámky k současnému stavu v naší pedagogické vědě a jejím nejblížejším úlohám**

Doc. dr. VILIAM HAAS, CSc.,  
Pedagogická fakulta. Nitra

Téma, na ktorú bola zvolaná III. celoštátna konferencia ČSlPds, t. j. »Výsledky a perspektívy vedecko-výskumnej práce v československej pedagogike«, nás zaväzuje, aby sme hodnotenie pedagogickej vedy previedli úprimne, vecne a kriticky.

Nebolo by správne, keby sme v súčasnej dobe podcenili to, čo sa u nás za posledných 20 rokov vytvorilo. Ešte nesprávnejšie by však bolo, keby sme precenili súčasný stav pedagogickej vedy. Je pravdou, že sa u nás napísalo viacero cenných prác, ktoré obohatili našu pedagogiku. Je však pravdou aj to, že v uplynulom cca 20—25ročnom období neboli vytvorené také práce, ktoré by hlbšie ovplyvnili pedagogické myslenie u nás. A nielen to! V uvedenom období, čo je pozoruhodným nedostatkom, nevytvorila sa u nás pre vedecké pedagogické bádanie pevná marxistická pedagogická teória, ktorej systematické používanie by bolo umožnilo združiť významných teoretických pracovníkov a vytvoriť tak predpoklady pre pevné základy marxistickej pedagogickej vedy, orientovanej na naše vlastné potreby a vychádzajúcej z nich. Netreba zdôrazňovať, že by pri tom nebolo išlo o nejakú izoláciu.