

ZÁKLADNÍ METODOLOGICKÉ OTÁZKY PEDAGOGIKY: MŮŽE BÝT VĚDOMOST NEBO ZÁMĚRNOST DEFINIČNÍM ZNAKEM VÝCHOVY? CO VYPLÝVÁ Z JEJICH UŽITÍ V DEFINICI VÝCHOVY?

Jiří Haškovec

Nazýváme se Českou asociací pedagogického výzkumu. Obvykle se tvrdí, že pedagogika je vědou o výchově. Chceme-li tak dostát tomuto svému názvu, musíme se zabývat otázkami pedagogiky jako vědeckého oboru, tedy otázkami cest k prohlubování vědeckosti pedagogiky nebo, jak říká prof. Skalková, cestami jejího zvědečování. O možnosti hledání takové cesty mnozí přírodovědně zaměřeni kolegové, ať už z oblasti pedagogiky nebo mimo ni, pochybují.

Všichni dobře víme, že má-li být jakýkoli dílčí empirický výzkum solidně postaven, musí vycházet z určitých obecně přijímaných širších stanovisek-předpokladů, které ho začlení do celku vědeckého poznání. Nebo jinak řečeno musí se opírat o současně dosaženou úroveň lidského poznání.

Nejsem si nyní jist, že takové předpoklady odpovídající úrovni, o které by bylo možno opírat empirické výzkumy v oblasti pedagogiky u nás dnes v obecném pedagogickém povědomí existují. S velkou pravděpodobností je možno tvrdit, že tyto předpoklady-hypotézy byly otřeseny, a to nejen u nás. Mám za to, že právě tyto otázky jsou příčinou tzv. krize pedagogiky. Není možné se zabývat hlouběji příčinami tohoto stavu, zdá se však, že pocházejí z oblasti takového vědeckého přístupu, který zkoumá člověka jako objekt. Tak lze sice zkoumat člověka velmi omezeně biologicky a možná v dílčích otázkách i psychologicky a didakticky. Nelze však v pedagogickém výzkumu přehlížet přítomnost jeho lidskou celost, individualitu jeho osobnosti a společenskou situační začleněnost.

Takový přístup ovšem těžko může postihnout výchovu jako celek, která je spjata neoddělitelně se životem člověka, je jeho součástí a stránkou. Záleží především na něm, co si ze spolužití s ostatními lidmi vybere, čemu se naučí a jakou osobní zkušenost si vytvoří a bohužel nebo bohudík nikoli na tom, co mu bude vybráno.

Samozřejmě, že velmi záleží na tom, s jakými podmínkami, prostředím a životními situacemi se v životě setká případně střetne a jak je dokáže řešit. Tyto objektivní podmínky jen velmi zřídka může podstatně ovlivnit pedagog-vychovatel. Pokud něco může ovlivnit, tak snad jen tím, že chovanci-dítěti pomůže a poradí v subjektivním hledání nejlepšího řešení. Celkové společenské klima, konkrétní prostředí dítěte, život společnosti vcelku není možno „pedagogizovat“ t.j.

výchovně meliorovat nějak podstatně, ale jen dlouhodobou mravenčí, každodenní prací.^{1/}

1/ Pozn.: Pokoušet se pedagogizovat život celé společnosti nelze. Organizovat život podle pedagogických představ je možné jen do jisté míry a v relativně uzavřeném prostředí. Příklady: A.S.Makarenko, Kolonie A.M.Gorkého a Frather Flanagan Boys Town. Případně další takové pokusy z období reformní pedagogiky. U nás na veřejnosti jen snaha "Bílého kruhu bezpečí" a spisovatelů o omezení násilí a sexu v televizi vyvolala, jak známo, velkou a u některých vlivných autorů odmítavou diskusi. V té však bohužel se vůbec neozval hlas pedagogů a jejich společností a institucí. Ty ponechaly tuto problematiku vně svého zájmu, podobně jako problematiku šikany, obrany dětských práv a j., přestože všechny uvedené problémy jsou vysoce aktuální v naší dnešní výchově.

Z toho, co bylo dosud řečeno, vyplyvají dvě základní otázky, které je třeba, abychom si znovu a nově položili a posoudili je. První z nich je nutnost se zamyslet nad tím, o čem vlastně mluvíme, říkáme-li výchova, nebo jinak, co je to vlastně výchova. V literatuře je možno se setkat s názorem, že výchovu je nejen obtížné definovat, ale i s pochybností, je-li to vůbec možné a nutné.

Myslím, že se dá říci, že člověk se nemůže stát člověkem bez výchovy. Z toho plyne základní funkce výchovy pro člověka i pro lidskou společnost a to funkce anthropomorfni nebo jinak latinsky: humanizující.

Doktor Jiří Michálek vydal loni velmi podnětnou útlou knížku o "Topologii výchovy", kde se z filosofického hlediska zamýšlí nad těmito otázkami a hledá odpověď na otázku místa výchovy v životě člověka. Říká, že "výchova patří k lidskému životu tak neodmyslitelně, že o ní většinou ani nepřemýšlíme" (l.c.s.13) a dále, že "být vychováván a vychovávat patří k lidskému bytí" (l.c.s.53). Opírá se o filofický základ fenomenologie a hluboce rozebírá celou problematiku. Myslím, že tato práce stojí za důkladné prostudování, protože otevírá prostor k promýšlení odpovědi na otázku, co je to výchova. 2/ Podobně otevřeně uvažoval ve své době i G.A.Lindner ve své formulaci o "výchově v širším slova smyslu".

2/ Michálek, Jiří: Topologie výchovy, OIKOYMENH, Praha 1996, s.94.

Již více než padesát let se v naší pedagogice zahnízdila definice vymezující výchovu jako vědomé někdy cílevědomé, záměrné působení, činnost nebo proces vytváření podmínek (ta poslední formulace je prý moderní pojetí výchovy - viz. heslo "výchova" Pedagogický slovník, Portál, Praha 1995, s.257). Z takového pojetí výchovy nutně plyne jako důsledek nutnost zabývat se cíli výchovy, prostředky a metodami této vědomé lidské činnosti.

Je nesporně pravda, že ve výchově existují takové postupy a procesy, kdy vychovatel vědomě zasahuje do celkového procesu výchovy a dokonce bych řekl, že je povinen do tohoto objektivně probíhajícího procesu zasahovat (viz výše šikana a p.). Jiným příkladem velmi širokým je proces vyučování. Tyto procesy nelze z

procesu výchovy jako celku vylučovat. Nelze ovšem na druhé straně je podsouvat jako celek výchovy a pojmout tak výchovu jako celek. Tento vztah je právě opačný.

Taková definice výchovy velmi omezuje skutečnost výchovy a vede nutně i sama k řadě nedůsledností. Často se uvádí jako prostředek nebo metoda výchovy výchova vzorem. Vychovatelé, rodiče, učitelé budou ale vždy jen lidmi, budou žít také svůj život. Měli by samozřejmě mnohem víc, než je v průměru současný stav, respektovat existenci i zájmy svých dětí a žáků, ale těžko na nich můžeme chtít, aby přestali být sami sebou a stávali se za každou cenu vzorem za cenu ztráty své osobnosti.

Druhým takovým příkladem chybného omezení pojmu výchovy touto definicí je vyloučení výchovných vlivů kamarádů, spolužáků ve třídě, prostě vzájemné působení vrstevníků, které stěží můžeme označit za za vědomě výchovné. Přestože je v některých věkových obdobích velmi silné, je vlastně touto definicí z výchovy vylučováno. Tyto vlivy bývají sice v "Pedagogikách" popisovány, ale nevejdou se do uvedené definice, budeme-li chtít ji důsledně dodržet.

A co je hlavní. Uvedená definice vlastně staví výchovu kamsi mimo život dětí i mimo život společnosti. A jak se dočteme v práci kolektivu vedeného prof. M. Kalábem z roku 1983, někdy dokonce ignoruje vzájemné působení vychovávajících a vychovávaných a vytváří jednostrannou normativní nauku záměrného individuálního jednání vychovávajících." 3/ Takže vyvolává dojem jakoby výchova byla dílem

3/ Kaláb, M.: Postavení a úloha odvětví školství ve společenském systému, Praha, ÚRVŠ, 1983, s.8)

a výtvorem jen profesionálních vychovatelů, učitelů s občasnou amatérskou pomocí rodičů. Takové představy mohly sice existovat v "jednotném výchovně-vzdělávacím systému" totalitní společnosti, který prý kráčel k dosažení úplné uvědomělosti (rozuměj totální manipulace) v tomto procesu.

Jinou příčinou, která vedla k přijetí, rozšíření a upevnění této definice výchovy, byla snaha srovnat se s exaktními kritérii převzatými z přírodních věd, kde měřítkem exaktnosti je kvantifikovatelnost, opakovatelnost experimentu, přesnost vymezení pojmů. Jenže ve výchově jde o lidi neopakovatelné, doufejme, že stále se měnící a vyvíjející, individuality a jedinečné a neopakovatelné situace, které se snad podaří postupem doby kategorizovat. Jde o dění a o život lidí a kromě toho o jejich prožitky, city a zkušenosti. Zdá se mi, že do přírodovědných exaktních kritérií se skutečně vědecké pojetí výchovy nemůže vejít. To možná potvrzovaly i časté neúspěchy pedagogických vědeckých prací při posuzování v komisích ČSAV i ČA.

Tím se dostáváme k druhé otázce. Mám za to, že "anthropologický obrat" jako rekonstrukce filosofie u nás v 60. letech, jak uvádí prof. St. Kučerová ve své velmi přínosné a podnětné anthropologicky pojaté knize "Člověk-Hodnoty-Výchova" (Prešov, vl.nákl.1996) začal ve světové filosofii již na přelomu století a je spojen s Bergsonovým vitalismem, holismem, existencialismem, fenomenologií a řadou dalších autorů a proudů. Tato rekonstrukce filosofie otevírá dveře pro vědecký rozvoj pedagogiky mnohem přiměřeněji, než přírodovědná exaktnost. "Nově rozvíjená filosofie subjektivity a existence byla vědomou opozicí scientismu,

jednostrannému způsobu vědeckého poznávání a ovládní skutečnosti, kterému chybí citlivost pro souvztažnost všech věcí a pro svět člověka a lidských hodnot." (l.c. s.15). A snad mohu dodat, že ani přírodovědci již dnes nevidí "exaktnost" v té zastaralé podobě, protože i nové fyzikální objevy je nutí revidovat tato stanoviska, jak referuje M.Král ve své knize: Změna paradigmatu vědy. (Praha, Filosofie, 1994).

Než však opustíme zcela problematiku šíře vymezení výchovy, je možno uvést zajímavý model takového pojetí, který publikoval prof. Oswald Kroh ve své práci "Revision der Erziehung" vydané poprvé rok před jeho smrtí tj. 1954. V jejím úvodu zdůrazňuje, že pokud použije ve své práci pojem výchova bez dodatečného omezení, je tento pojem použit vždy pro veškeré výchovné dění. V rámci tohoto výchovně funkcionálního dění se pak tvoří vědomé pedagogické působení (intencionální formování).

Mám za to, že i u nás je pojem výchova v běžném jazyce užíván v obou významech. Bylo by podle mého názoru účelné, začít se pokoušet v odborném jazyce o odlišování těchto dvou významů. Nedoporučoval bych jít tou cestou užívání pojmu výchova v širším případně užším slova smyslu, jak bývá někdy zvykem. Je samozřejmě celá řada řešení. V každém případě myslím, že pojem výchova by měl být zbaven zúžené definice a chápán jako označení toho širokého procesu stávání se člověkem, který začíná zřejmě už početím a končí smrtí. Ten také zahrnuje procesy sociální adaptace, personalizace, kulturace a profesionalizace v jejich jednotě a vyplývá ze spolubytí lidí na tomto světě. Náš český výraz výchova mající za základ -chov- plně odpovídá tomuto pojetí. (Viz chovati, chování, chov zvířat, chovati na rukou: všechny tyto pojmy obsahují péči, starostlivost, lásku aj.)^{4/}

4/ Pozn. Rád bych jen upozornil, že překládat německé pojmy Erziehung, Bildung, anglické Education, Upbringing a francouzské Education, Formation není vůbec jednoduché. Přestože se v některých případech pší stejně, nekryjí se svým obsahem. Ani tam není vždy totiž shoda v jejich pojetí mezi autory v jedné zemi natožpak mezinárodně. Překladatel musí postupovat s velkým citem a znalostí, má-li převést cizí text správně do češtiny.

Kdybychom pro výchovnou činnost, tj. vědomé ovlivňování, ať už přímé nebo zprostředkované, příp. zasahování do procesu celku výchovy začali užívat pojem vzdělávání, kde slovním základem je -děl- (Viz. dělati, které v našem jazyce označuje vždy vědomou činnost, vzdělávání půdy a vzdělávání lidu a j.) myslím, že bychom si lépe rozuměli. I tento pojem by bylo třeba rozšířit a zbavit ho jeho zúžení na pouhou racionální oblast rozvoje osobnosti, jak dnes bývá chápán.

Zdá se mi, že náš jazyk i pedagogické cítění dobře snese spojení vzdělávání citů, vzdělávání estetického vnímání ve smyslu jejich kultivace. To je samozřejmě jen úvaha a návrh možnosti řešení, kterých je mnoho. V každém případě je třeba podle mého o tom uvažovat.

Tak se konečně dostáváme k druhé otázce, která byla nadhozena. To je otázka cesty k zvědečťování pedagogiky. Obě otázky jsou spolu těsně spjaty. Proto jsme se už této druhé mnohokrát v předchozím textu dotkli. Otázku si položíme takto: může scientistický postoj, jak bývá dnes tento vědecký přístup k realitě

označován, vést k uchopení fenomenu výchovy a tím i otevřít cestu k zvědečtění pedagogiky?

Rakouský lékař a zoolog Konrad Lorenz (1903-1989) charakterizuje teoretické na praktické důsledky scientismu pro "Odumírání lidskosti" v několika zkrácených citátech takto: scientismus či ontologický redukcionismus upírá charakter reálného všemu subjektivnímu prožívání: scientismus zcela odstraňuje hodnotový rozdíl mezi jednoduššími a komplexnějšími živými systémy (L.c. s.130).

Tvrzení, že životní procesy jsou chemickým a fyzikálním děním, je naprosto správné... naproti tomu je tvrzení, že "životní procesy nejsou vlastně ničím jiným než procesy chemickými a fyzikálními", jednoznačně nesprávné. (L.c.s.131).5/

5/ Lorenz, K.: Odumírání lidskosti. Praha, MF, 1997. Původní německé vydání Mnichov, Piper, 1983.

Prof.Lorenz je jedním ze zakladatelů tzv. Římského klubu, který varoval lidstvo před sebezničením asi před 30 lety. Sám publikoval v tomto směru knihu "Osm smrtelných hříchů", Panorama Praha 1990, která byla šířena i samizdatu. Založil nový biologický obor: etologii zabývající se zkoumáním fyziologických základů živočišného chování. Nositel Nobelovy ceny za fyziologii a lékařství 1973.

Tuto knížku je opět velmi vhodné si prostudovat, protože se z velké části zabývá současnými problémy výchovy.

Snad bych ještě mohl doplnit, že scientistní pohled bývá obvykle příliš analytický a těžce se mu daří postihovat složitější komplexy jakým je lidská osobnost a životní situace v celku. Prof. Lorenz ve své knize kritizuje současnou medicínu za nedocenění "klinického pohledu" ve výcviku lékařů a za přeceňování hromadění dat do počítačů, které nemohou nahradit klinický pohled zkušeného lékaře. Podobný názor obhajoval ve svém vystoupení francouzský homeopat ke zdůraznění přednosti celkovosti pochopení pacienta v homeopatických léčebných postupech proti diferenciaci odborných lékařských zákroků.

Bylo by možné ještě pokračovat. Mám ale za to, že k uvedení do problematiky přednesené stačí. Nyní je třeba, abychom se sami vyrovnali s onou rekonstrucí filosofie subjektivity, uvítali ji a využili toho, že nás zbavila svěřací kazajky exaktnosti. Tak vytvoříme předpoklady skutečného poznávání výchovné skutečnosti v jejím celku popisy jejího průběhu.

PaedDr. Jiří Haškovec
Brandlova 20
149 00 Praha 4