

Filozofie výchovy a obecná pedagogika

Zpráva ze sekce

Řídila prof. S. Kučerová. Poukázala na úkol přispět k rehabilitaci pedagogiky a jejích disciplín v životě společnosti i v práci škol. Zdůraznila význam volby adekvátní metodologie v souladu s národní tradicí.

Předneseno bylo 5 připravených referátů, o nichž se živě diskutovalo. V diskusi se potvrdila nutnost syntézy a systémového přístupu k otázkám člověka a výchovy, shodný názor na složitost utváření pozitivní kulturní hodnotové orientace a bylo poukázáno na to, že ve výuce často chybí prostor pro žákovské pražitky, skutečný zdroj hodnot a hodnocení (např. v předmětu vlastivěda) .

Usnesení:

1. Sekce doporučila konfrontovat různé názory a koncepce pro ovlivňování pedagogické praxe v období transformace.
2. Sekce navrhla uspořádat další setkání na téma „Význam filozofie vzdělání pro nové koncipování obsahu výuky na školách ČR.“ Analyzovat a tvořivě reflektovat současný stav.
3. Sekce navrhla plénu zařadit do sjezdových materiálů výzvu: „Členové ČPdS vyzývají pracovníky programového oddělení televize, aby garantovali takovou skladbu programů, vysílaných v denní době, aby nedocházelo k negativnímu ovlivňování dětí a mládeže. Místo prezentace násilí, konzumního stylu života atd. je žádoucí podporovat výchovu k demokracii, humanismu, kultuře. Pracovníci na celém úseku kultury by neměli podporovat produkci děl, která jsou antihumánně či antidemokraticky zaměřena.“

Zapsala V. Heřmanová (kráceno)

O smyslu vzdělání pro přežití civilizace

Jiří Syrovátka

Civilisační vývoj v posledním období nabývá na rychlosti a dramatičnosti. Přibývá civilisačních problémů, které nabývají globálního charakteru. Globálnost problémů vedla Radima Palouše k formulaci hypotézy o nastupujícím

cím světověku (*Radim Palouš: Světověk neboli 1969. Hypotéza o konci novověku, ba o konci celého eurověku a o počátku světověku. Praha, Vyšehrad, 1990.*) Globalitu civilizačních problémů a potřebnou světovou odpovědnost v jejich řešení a hledání perspektiv civilizace si uvědomují mnozí myslitelé.

Rychlost v růstu informací, jejich zpracování a přenosu spolu s ostatním vědecko-technickým pokrokem urychlila civilizační procesy a zmenšila prostorové rozdělení světa. Výsledný efekt civilizačních proměn zejména koncem XX. století se tak projevuje obrazně řečeno jako „zrychlení času“ a zmenšení prostoru. „To vše v pozitivních, ale i negativních trendech civilizačního vývoje. Planeta hoří a mnoho času nezbyvá! Stále naléhavěji si toto mnozí uvědomují, jiní zatím pasivně na nově vznikající hrozivou situaci přivykají. Lhostejnost a pasivita jsou však tou nejkratší cestou do katastrofy. Pouhé vědomí vážnosti situace nepostačuje. Je zapotřebí zásadního obratu ve způsobu smýšlení a v životním stylu. Přináší dosavadní způsob vzdělávání dostatek podnětů a schopnosti aktivní orientované sebevýchovy ke změně současného stavu, nebo dosavadní systém vzdělávání dává pouhé podněty na nárek nad složitostí globálních problémových situací?“

V roce 1972 vyšla tehdy velmi přesvědčivá publikace ukazující na omezené a konečné meze růstu civilizační produktivity na planetě Zemi (*D. H. Meadows, D. L. Meadows, J. Randers, W. W. Behrens III: The Limits to Growth, Potomac Associates, Washington, 1972.*) V povědomí odborníků i veřejnosti vešla problematika civilizačních faktorů, jakými jsou růst populace, růst industrializace, vyčerpání zdrojů nerostných surovin, rostoucí spotřeba energie a omezenost energetických zdrojů, rostoucí znečištění prostředí, nepostačující produkce potravin. Část světa stojí se svou ekonomikou, industrialisací a stylem života v nadbytku, značná část světa celkově strádá. Pokud se zásadně nezmění současný nepříznivý trend ve vývoji podstatných civilizačních faktorů, lze v příštím století očekávat dosažení konečných mezí rozvoje a v důsledku toho náhlý a nekontrolovatelný pád. V případě nalezení světového odpovědného postoje a změny životních hodnot a stylu, bylo by možné předpokládat stabilitu civilizačních proměn. Cesta v jednostranném důrazu na prosperitu a rostoucí produktivitu se nejeví globálně průchodná.

Představa o neomezenosti růstu produktivity a prosperity civilizace je otrěsená vyhlídkou na konečnost takového vývoje. Friedrich Nietzsche vyslovil následující aforismus: „*Myslím však, že jsme dnes alespoň vzdáleni té směšné neskromnosti, abychom ze svého kouta vyhlášovali, že výhradně z tohoto kouta lze mít perspektivy. Svět se pro nás stal spíše ještě jednou „nekonečným“: neboť nemůžeme odmítnout možnost, že zahrnuje nekoneč-*

né množství interpretací.“ (Friedrich Nietzsche: *Radostná věda Praha, Čs. spisovatel, 1992 s. 374.*)

Způsoby žití a interpretací světa mohou být vskutku rozličné. Některé jsou omezené a konečné a vedou do záhuby, jiné dávají možnost přežití. Proto je nutno umět si vybrat. Poskytuje k tomu tradiční školní výchova a vzdělávání dostatečnou způsobilost? Tato způsobilost by měla být vkladem pro všechny, respektive většinu, avšak nikterak jen pro hrstku vědeckých pracovníků zabývajících se problematikou civilizace. Poskytuje způsob dnešního vzdělávání možnost aktivní účasti každého člena společnosti na překonání dnes již krátkodobé konečnosti v nepříznivých trendech civilizačního vývoje?

Krizovost civilizace se nevyhýbá žádným oblastem. Pilířem současného vědění je věda, stojící v základu celého rozporného pohybu vědeckotechnické civilizace. Přitom věda se stává stále specializovanější a náročnější. Stále se věda vzdaluje v přístupnosti a v porozumění běžným lidem, kteří se zase stále více oddávají pasivnímu konzumování. Méně se čte, více se sleduje televize. V organizované výchově a vzdělávání poskytovaném školou převládá vědomí, že postačuje více či méně vyhovět kladeným požadavkům na výkon namísto niterné touhy dospět k pochopení a porozumění světu, v němž žijeme. Není to nové, nechuť učit se provází školu při všech snahách o její reformu. Mravní a morální problematika mládeže se vyskytuje v celých dějinách výchovy, novodobě je však umocněna dostupnými technickými prostředky a prohloubena celkovou společenskou krizí. Školské reformy nikdy nesplnily očekávaný cíl. Proto se také objevují snahy po „alternativním“ školství, proto je vyslovována ostrá kritika na dosavadní výchovu a vzdělávání. Předmětem kritiky se stává pedagogický totalitarismus, který nutí všechny učit se témuž, stejným způsobem a stejným tempem, ve stejném pořadí a ve stejnou chvíli, bez vlastní účasti na osvojování, pasivně a podřízeně, tedy převážně manipulačně. Takto jsou vychovávaní myšlenkoví a duchovní zajatci, nikoliv svobodní a samostatní lidé, schopní na sebe brát odpovědnost za perspektivy civilizace. Umění diskutovat a metodickou skepsí kriticky prověřovat cokoli nové, je ve škole karikaturou. V lepším případě se projevuje sice diskusní sklon, zato veden v unáhlenosti soudů bipolárních ano-ne, „s tím souhlasím“ — „s tím nesouhlasím“, v základu postrádající umění naslouchat a rozumět druhému názoru, dotazovat se na něj a jeho zdůvodnění. Převážně je postrádána kultivovanost myšlení a ducha. Krizi západní vzdělanosti je možno přiblížit dílem Christophera Dawsona (*Christopher Dawson: Krize západní vzdělanosti. Praha, SPN, 1991*)

Každá epocha si klade znovu otázku po smyslu vzdělání. Podle odpovědi na ni se realizuje systém výchovy a vzdělávání ve společnosti. Hovoříme-li

o globálnosti civilizačních dějů, je nutno otázku smyslu vzdělání obnovovat znovu a znovu, mnohem rychleji, než tomu bylo v minulosti. Hledání odpovědi by mělo jít hlouběji, než bylo dáno tradicí.

Nahlédněme, jaké rozumění a chápání je poskytováno tradičním vzděláváním v přírodních vědách. Carl Friedrich Freiherr von Weizsäcker ve své přednášce vyjádřil tyto myšlenky o civilisaci a přírodních vědách: „*Zdá se, že věda je pevným jádrem moderní civilizace . . . , zdá se, že fyzika je pevným jádrem vědy. . . , zdá se, že abstraktní kvantová teorie je pevným jádrem fyziky. . . .*“ (Carl Friedrich Freiherr von Weizsäcker: *Smysl kvantové teorie. In.: Čs. časopis pro fyziku 6/1992 str. 292*). Je tím vyjádřen význam fyziky a kvantové teorie pro současnou přírodovědu. Související otázka je kladena po porozumění, kterého se ve škole dostává. S tím však již sotva můžeme být spokojeni.

V této souvislosti rozumění a chápání bývá vyslovován pojem vědecké gramotnosti, specificky pak pojem přírodovědecké gramotnosti. Je problém vymezit, co to vědecká či přírodovědecká gramotnost je. Není totéž, když máme vědecké pojmy na základě obeznámenosti s nimi nebo když máme vědeckým pojmům rozumět a umět s nimi operovat. Zjevně jsou různé stupně toho, čím by bylo možné vymezovat pojem vědecké gramotnosti. Všeobecná shoda je však v tom, že vědecké gramotnosti by mělo být dosahováno včetně gramotnosti přírodovědecké. K tomu se také ihned pojí otázka, jaká vědecká gramotnost je žádoucí. Odpovědnost při rozhodování v každé životní situaci za přežití civilizace klade nároky spíše vysoké, než malé. Při malých nárocích se totiž sotva dá hovořit o dostatečném rozhodování v jednání

Edward D. Hirsch jun. se zabýval hodnocením vědecké gramotnosti v USA (Morris Shamos: *The lesson every child need not learn. The Sciences July-August 1988, str. 14–20, Vesmír, 11, 1992*). Podle Hirschových výzkumů lze podle vzdělání považovat za vědecky gramotné 2,4–2,7% obyvatelstva. U nás by odhad byl asi podobný. Znamená to, že mnoho lidí bylo ve škole vyučováno, málo z nich se svým vzděláním dostalo do skupiny obyvatelstva, ve které lze vědeckou gramotnost očekávat. Ještě méně lidí je pak fakticky vědecky gramotných. Však se to kolem nás výrazně projevuje v tom, o čem hovoříme jako o nízké kultivovanosti vědění, myšlení, duchovnosti.

Hirschovy závěry z výzkumu konstatují, že mnohé školské reformy nepřinesly očekávaný výsledek vzestupu všeobecné vědecké gramotnosti. V kritice se pak přímo vyslovuje, že při dalším podceňování vědecké gramotnosti, by se Spojené státy mohly v důsledku toho stát druhořadou zemí. Následky nízké vzdělanosti se projevují v ochoť přijímat důvěřivě kdekou hloupost i v neschopnosti alespoň trochu fundovaně hájit vědecké poznatky. U přírodních věd to je přímo markantní. A tak přes množství nabílovaných pojmů,

definic, vět, pouček a zdůvodnění či důkazů se setkáváme s jejich naprosto nepostačujícím chápáním a porozuměním. Jaký že to je smysl vzdělávání? Je zaměřen na aktuální školský výkon v reprodukci toho, co bude buď zapomenuto anebo zůstane bez odezvy a pochopení?

Většina vědomostí je pasivně přejata. Takové vědomosti, které jsou pouze převzaty a přitom nejsou nijak prožity, pochopeny a porozuměny, jsou pouhými verbálními vědomostmi. Z těchto vědomostí také nelze vytvářet syntézy a porozumění vědě. Pokud by škola měla učit v porozumění a chápání, musela by rezignovat na snahu po co největším množství pojmů a pouček, které lze do učebnic našlapat. Mimochodem, stejně při informační explozi tam nemůže být zastoupeno vše beze zbytku. Zase bude nutno si vybrat. Dosud však autoři učebnic a osnov jsou vedeni touhou po co největší vědeckosti v hloubce a rozsahu bez zřetele na prožitost, porozumění a chápání. Jsou tito autoři přesvědčeni o tom, že právě tudy vede cesta, po které lze přivádět ke kráse vědy a k rozumění a chápání světa? Jaké myšlenkové a duchovní obzory se mohou otevřít na základě dosažených poznatků? Však ten, komu se poštěstilo, že nahlédl hlubší smysl než dává memorování a reprodukování, si sotva nechá další cestu ujit.

Arnold B. Arons k tomu říká následující: *„Mám za to, že intelektuální poctivost by vyžadovala, aby posluchači skutečně chápali vědecké pojmy a teorie, které jsou základem diskutovaných aktuálních otázek, a aby nebyli vychováni k planému mluvení o věcech, jejichž postate nerozumějí. Pokud již potřebné základy mají, je samozřejmě možné se s nimi do těchto diskusí pustit. Avšak se studenty, kteří postrádají – kteří netuší, co znamená slovo „energie“ a nevědí nic o mnohosti interakcí vedoucích k omezením vyjádřeným zákony termodynamiky, se studenty, jejichž víra v diskrétní strukturu hmoty není ničím podložena (znají pouze řadu názvů jako „atom“, „molekula“, „jádro“, „elektron“, které jim byly předloženy bez jakékoli informace o empirickém materiálu a úvahách, jež k vytvoření těchto pojmů vedly) , se studenty, kteří nemají ponětí o tom, co je to elektrický náboj a nevědí, z čeho pramení naše přesvědčení, že Země obíhá kolem Slunce, se studenty, jejichž teleologický styl řeči a neznalost zákona setrvačnosti svědčí o tom, že jsou v podstatě aristotelovci — s takovými studenty je snad na pohled efektivní, ale rozhodně nečestné zahajovat diskusi, aniž bychom jim napřed pomohli vytvořit a důkladně pochopit nezbytné základní pojmy. Pokud si však jednou uvědomí, v čem spočívá intelektuální poctivost, čemu musí porozumět, aby mohli hovořit rozumně a smysluplně o původních problémech, jen málokterí se o to nebudou snažit. ...“* Na otázku, čím to je, že předmět padá, dostává dítě od učitele (nebo rodiče) odpověď: „Gravitací“. V dítěti vzniká dojem, že byl dán důvod vysvětlující příčinu i účinek. Ani dítě ani učitel

si neuvědomují, že technický termín nevyjadřuje ani znalost ani informaci, ale pouze skrývá nevědomy. Zdrucující většina řadových občanů, ale i studentů a učitelů nemá sebemenší povědomí o historii tohoto pojmu. Neví, že se slovo „gravitace“ původně objevilo jako označení teleologického faktu — „snahy“ či „touhy“ žvlů (a jejich směsí) najít střed Země. Málokdo si uvědomuje, že Newton explicitně odmítl hovořit o mechanismu či procesech integrace, když vyslovil svoji velkolepou domněnku, že totéž — ať už to funguje jakkoliv — co nutí jablko padat, váže i Měsíc k Zemi a planety k Slunci, a konečně že navzdory kráse a eleganci obecné teorie relativity nemáme dodnes ponětí o tom, jak vůbec gravitace „funguje“. (*Arnold B. Arons: Cesta k přírodovědné gramotnosti. Čs. časopis pro fyziku, 58–68, 1985*).

V podobných příkladech, na nichž by bylo možné ukazovat naprosto nedostatečné porozumění, je možno pokračovat neomezeně. Pro přírodovědu je takovou málo pochopenou oblastí termodynamika. Kdo běžně chápe přirozenost a nepřirozenost ve světovém dění, kdo to umí dát v souvislosti s naukou o teple, s pojmem entropie a jejího narůstání, s porozuměním větám termodynamiky? Kdo si uvědomuje, že v přírodním dění druhá věta termodynamická vymezuje, které procesy probíhají jako nevratné, že vesmír se vyvíjí ze stavu uspořádanosti ke stavu neuspořádanosti, jak to odpovídá růstu entropie, a že je takto podmíněna psychologická, termodynamická i kosmologická šipka času? Rozumíme dostatečně důvodům, proč se něco děje tak a ne opačně, proč se nemůže u ireversibilních dějů stát to, co se stalo? Proč jsou ireversibilní děje? Taková prohlédnutí dávají hluboká přírodovědná porozumění i hloubku filosofického vhledu.

To, čeho v konvenci vzdělávání nejvíce postrádáme, je chápání a rozumění tomu, jak vše spadá v nepřetržitou souvislost, v koherenci, která je sounáležitostí, harmoničností, sympatičností. Je to svrchovaná smysluplná souhra všeho světového dění, která nám uniká, když svět členíme, drobíme, rozkládáme v nesouvislou a pouze mechanicky skladebnou diskretnost. Tehdy se nám ztrácí ze zřetele, jak tato diskretnost může zakládat svébytnou jedinečnost souvislosti, jak mnohost se sjednocuje v Jednom, a jak jedno se zmnožuje v Mnohém. V civilizačním hluku již neslyšíme tikot světového času a ani si nejsme moc ochotni připouštět, že čas se povážlivě nachýlil. Řekové měli výraz CHRÓNOS pro čas a KAIRÓS pro vhodnou dobu, pro okamžik. Dnes je vhodná doba konat pro záchranu a přežití civilizace. Lze tak konat v novodobém (světověkém) založení smyslu výchovy a vzdělávání.

Čeho je zapotřebí je METÁNOIA, obrat, změna smýšlení, pokání, lítost. Pro přežití je nezbytné obrácení způsobu smýšlení, obrat v životním stylu a civilizačních hodnotách. Je to ona vhodná doba, KAIRÓS, v níž má dojít k onomu převratu a přechodu, pro který Radim Palouš uvedl hypotézu

o přechodu novověku ve světověk. Je toho zapotřebí právě nyní. K obratu je potřeba lásky, AGAPÉ; lásky k člověku a životu.

Novověké myšlení a věda byla vybudována na kumulaci poznatků především v příčinných souvislostech. V poznání celé řady příčinných souvislostí bylo hledáno výstižné porozumění světu. Plody takového přístupu na sebe nenechávaly dlouho čekat a brzo se v hojnosti počaly dostavovat. Pogali-leovská přírodověda v duchu karteziánské filosofie vzplanula nadšením nad matematicností a mechanickou přístupností světa. Nadšení nad úspěšností novodobé přírodovědy emocionálně umocňovalo vědecký a technický pokrok v jeho manipulativních mocenských zásazích do přírody. Až do doby, kdy bylo možné si začít uvědomovat konečnost a vyčerpateľnost mechanických manipulací vědo-techniky ve světě. Ohlašující se změna paradigmatu ve vědě volá po hledání smysluplných sounáležitostí. Rozumění světu předpokládá ještě jiné vztahy, než pouze příčinné. Však také vědecká explanace je pojem širší, zahrnující vysvětlení povahy kausální, funkcionální, teleologické, pravděpodobnostní, zobecňující. Zásadní obrat ve smýšlení je směřován k rozumění celku, rozumění koherentní úplnosti světového dění. Nikoliv celková roztříštěnost, ale hluboké jednotící zakotvení ve smyslu, jemuž lze důvěřovat. Nikoliv volná spekulace, ale fundovaná smysluplná zdůvodněnost. Odpovědnost v rozhodování předpokládá prožitost vědomostí.

Pro všechny, kteří se svým posláním podílejí na teorii nebo praxi výchovy a vzdělávání, vystupuje výzva světa — hleďte smysl výchovy a vzdělání pro přežití! *Ve vzdělávání je dnes hluboce postrádána souvislost mezi vědními poznatky a krizovými civilizačními jevy.* Chybějící vědecká gramotnost by měla přivádět k chápání a rozumění světu, aby každodenní jednání všedního dne bylo naplňováno obratem lidské situace k odpovědnému rozhodování za přežití. Nikoliv možná prosperita s nadbytečným blahobytem, ale stabilisace civilizačních změn, zajišťujících dlouhodobé přežití v přiměřeném uspokojování potřeb a dávající šanci. K tomu je třeba výchovy. Pro učitele je v tom obsažen nárok, aby byl připraven po stránce myšlení odborného, pedagogického, psychologického i filosofického ve vztahu k problémům civilisace. Obrat ve smyslu výchovy a vzdělávání by měl mít radikální povahu, neopakující neúspěšnost dosavadních reformních pokusů. Podstata radikálnosti nemá povahu kampaně a propagandistických způsobů, ale spočívá v proměně způsobu rozumění a chápání toho, co má být cílem výchovy a vzdělávání.

Nikoliv mentorování a další důraz na mechanické biflování pouček. Vzdělání pro přežití civilisace by mělo uvádět k otevřenosti pro vědu a pro rozumění světu v jeho sympatických koherencích. Organisační formy i obsahy vzdělání budou nejspíš různé a tím také nesterjně úspěšné. Sotva bude možné

stále vše svazovat jednotícími předpisy, neboť informační rozvoj je prudký, čas běží neúprosně rychle, prostor se stále zmenšuje.

Platónovo filosofování bylo péčí o duši. Může „světověká“ výchova a vzdělávání se také stát péčí o duši, aby byla možná proměna ve způsobu smýšlení a životního stylu i přijímání hodnot civilisace?

Výchova jako součást národní kultury

Marie Řehořková

Výchova jako součást národní kultury je širším a obsažnějším vyjádřením pojmu vlastenecká výchova. Vlastenectví nové pojetí vyžaduje. Připomeňme si dvě studie, řešící problém malých národů, z roku 1915 a z roku 1925. Jejich autory byli naši presidenti, T. G. Masaryk a Edvard Beneš. Přednesli je na londýnské univerzitě, v rámci školy slovanských studií, následně pak byly vydány tiskem. Současné vlastenectví je obsahem i formou jiné, neboť vyrůstá z docela jiných podmínek, mezinárodních i národních, z podmínek světa, který prochází prudkým vědeckotechnickým rozvojem. Setrvává ovšem na bázi pojmu vlast, který je stejně starý, jako kultura sama. Mění se jen jeho odraz v psychice člověka.

Kultura v nejšířším slova smyslu je protiváhou člověka jako tvora biologického, tedy přírody. Je tím, co vytvořil člověk svou materiální, duchovní a společenskou činností. Je výsledkem tvůrčí, produktivní orientace člověka. Tato produktivní orientace je pak protipólem orientace neproduktivní, spotřebitelské, konzumní. Kulturu vytvořil homo sapiens, nikoli homo konzumens. Fenomén kultury, zkoumaný především teorií kultury, má svoji dimenzi ontogenetickou (odrážející se v životě jedince), rovinu sociogenetickou (spjatou se širší pospolitostí, s národem) a transformačně kontinuální (zřetelnou ve vývoji celého lidstva). Konfuciova cesta k moudrosti, Platónova kalokagathia, bible, jsou projevy specifických kultur. Vyrůstaly ze specifických podmínek života na této planetě.

Až do prudkého technického rozvoje ve 20. století žily kultury poměrně izolovaně. Jen sporadicky vstupovaly ve styk. Technický pokrok ukončil izolaci kultur a vystavil je všestrannému styku. Už ve 20. letech tohoto století kulturní antropolog, Bronislav Malinowski, upozorňuje na závažný problém kulturní přeměny v důsledku styku kultur. Kulturní přeměnou je podle něho proces, jíž se určité společnosti, tj. sociální, duchovní a materiální kultura, převádí z jednoho typu na typ druhý. Přeměna může být podmíněna buď faktory vnitřními, samovývojem, nebo vnějšími, tj. stykem s jinými kultura-