

VZDĚLÁNÍ A VÝCHOVA V SILOVÉM POLI MINULOSTI, PŘÍTOMNOSTI A BUDOUČNOSTI¹⁾

I. Problém

1. Jednou za základních výpovědí o charakteristických rysech podstaty lidské existence na rozdíl od zvířecího a rostlinného života i anorganického bytí je definice, že člověk je bytostí, která má minulost, přítomnost a budoucnost. Mnohé základní fenomény lidské existence, jako je vzpomínka, věrnost, starost, opatrnost, zapomnění, lítost, plán, rozhodnutí apod., jsou možné jen na základě triády prožitá a vědomé minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Těmito pojmy nerozumíme měřitelné úseky na nepřetržitě probíhající časové přímce, nýbrž dimenze lidského prožívání a vědomí času. Přítomnost není v tomto smyslu matematickým pojmem, bodem na chronologické časové ose. Přítomnost se zde mnohem spíše míní časový prostor, který se může prostírat od přítomného životního okamžiku jak dopředu, tak dozadu. Je to prostor, jímž označujeme prožitou přítomnost jednoho člověka, jedné lidské skupiny, jednoho národa, lidstva. Vyznačuje se tím, že v něm obsažená životní situace zůstává ve svých základech nezměněna. Minulost je to, co určitým způsobem působí i v přítomnosti, co však přesto již „bylo“, je tedy svou základní strukturou jiná než přítomnost. Budoucnost je to, co začne, když se přítomná životní situace podstatným způsobem změní. V tomto smyslu např. je doba studií pro studenta přítomností, léta žákovská jsou jeho minulostí a budoucnost má před očima jako práci v povolání. Pro chlapce jsou jeho chlapecká léta přítomností, dětství minulostí, jeho život v mládí a v dospělosti budoucností.

Časová míra celkové souvislosti minulosti, přítomnosti a budoucnosti i rozsah každé z těchto dimenzí jsou vždy závislé na hledisku, které si

¹⁾ Přednáška z r. 1958 na Vysoké škole pedagogické v Hannoveru. Vyšla pod názvem *Die Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* v časopise *Die Sammlung*, roč. 13, 1958, s. 448–462.

zvolíme. Pro každého nábožensky probuzeného člověka může být z hlediska spásy jeho život před probuzením minulostí, jeho existence od probuzení takřka stálou přítomností, zatímco budoucnost leží v onom životě. Z hlediska politické jednoty Německa mohou se německé dějiny od r. 1871 do r. 1945 jevit jako minulost, doba po r. 1945 jako přítomnost, zatímco kýžená znovusjednocení by bylo začátkem budoucnosti.

2. Také výchova nebo konkrétněji vychovatel má své stálé místo v silovém poli minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Před vychovatelem stojí děti se svými radostmi a těžkostmi, zájmy a otázkami, na nichž se má podílet, radit a odpovídat, jeho úkolem je dětem pomáhat a odstraňovat z jejich intelektuálního a emocionálního života obtíže. Z tohoto hlediska je vychovatelovým horizontem přítomnost mladého člověka, který je mu svěřen. V každé jeho konkrétní odpovědi, v každé pomoci nebo napomenutí se však zároveň může projevit minulost. Co dítě prožívá jako svou přítomnost, i to, co mu může vychovatel poskytnout jako odpověď nebo pomoc, je vždycky začleněno do historických souvislostí. Kultura i v těchto nejjednodušších formách nemůže trvat, jestliže v přítomnosti uchovaný poklad tradice, historicky vzniklých hodnot a životních forem, objevů a poznatků není životným způsobem osvojován, třeba i velmi jednoduchým způsobem a výběrem. Vychovatel se cítí zavázán duchovní minulostí a velkým historickým kulturním silám. — Ale také z třetí dimenze, z budoucnosti, doléhají na vychovatele požadavky a odpovědnost. Je zavázán pomáhat chovanci k tomu, aby lidsky zvládl svou budoucnost. Neznamená to vlastně jinými slovy, že vychovatel musí mít bdělý cit pro ony úkoly a možnosti budoucnosti, které se dnes teprve ohlašují a které nyní můžeme jen zčásti tušit? Také budoucí objektivní úkoly národa, kulturního společenství nebo lidstva jako celku vyžadují, aby se k nim při výchově přihlédlo.

Vidíme tedy, že je to silové pole plné nejrozmanitějších motivů a požadavků, v němž vychovatel koná své dílo. Jaké je postavení výchovy a vychovatele v tomto třípólovém silovém poli minulosti, přítomnosti a budoucnosti? Kde v tomto komplexu motivů leží vlastní výchovné pověření, v čem spočívá samostatná, tzn. ze svého vlastního smyslu vyplývající funkce výchovy v duchovním životě? To je základní otázka, kterou budeme sledovat v dalším pojednání.

3. Okamžitě nás napadá, že se nabízejí tři základní možnosti, jak odpovědět na tuto otázku. Výchovné jednání a výběr vzdělávacích hodnot a obsahů se můžeme pokusit určit vždy ze zorného úhlu jedné z časových dimenzí. Tyto základní možnosti se více či méně čistě objevují v pedagogických teoriích minulosti. Jistě však žádný myslitel

nemůže uniknout z pole tří časových dimenzí a vycházejí z jednoho pólu zcela vypojit ostatní. Nelze však nerozpoznat rozlišení podle základní tendence. Nebereme-li zatím v úvahu meziformy, rýsuji se ve smyslu ideálních typů tři základní formy pedagogických teorií. Pedagogiku zaměřenou k minulosti označujeme jako tradicionalistickou pedagogiku, pedagogiku orientovanou k přítomnosti jako pedagogiku aktualistickou a pedagogiku soustředěnou k budoucnosti jako revoluční nebo utopistickou pedagogiku. Označení mají jednotlivé směry charakterizovat, nikoli hodnotit. Tyto tři typy představíme nejdříve na některých markantních příkladech. Charakteristika vždycky vyústí v kritický pohled na meze a nebezpečí jednotlivých přístupů. Z toho pak na závěr můžeme vyvodit základy vlastního stanoviska k našemu problému.

II. Typické pokusy o řešení

A. Pedagogický tradicionalismus

1. Evropské školství má svůj původ v křesťanském středověku ve vzdělávání kleriků. V těsné spojitosti s ním se ve vrcholném a pozdním středověku vyvinulo vzdělání na latinských školách a na universitních fakultách, kromě fakult teologických. V obou těchto základních pilířích středověkého školství se uskutečnil pedagogický tradicionalismus v téměř čisté podobě. Výchova a vzdělání se zde vědomě chápou ve smyslu tradice. Mladá generace se má prostřednictvím výchovy seznámit se stavem duchovní kultury uchované v tradici. Tento stav je ale v zásadě nezměnitelný. Staletá tradice jednotné církve položila duchovní základy této kultury v bibli a v její interpretaci. Její „světskou“ část tvořily řecké, především Aristotelovy spisy, zprostředkované v latinských překladech Římany a zhodnocené scholastikou.

Když se statický středověký obraz světa rozpadl v bouřích novověku, s konečnou platností však teprve v 19. století, zmizela i představa o uzavřenosti dosaženého nebo dosažitelného stavu vědění a kultury. Základní pedagogický postoj tradicionalismu tím však nebyl pochován jednou provždy. V 17. a 18. stol. ustoupil sice různým jiným pojetím výchovy, avšak v důsledku historického vědomí a právě se zřetelem k pokroku věd ve druhé polovině 19. století se tradicionalistické myšlení o výchově prosadilo v rozsáhlé míře znovu. Nyní se zdálo být úkolem vzdělávací práce — přinejmenším na gymnasiích — přivést mladé lidi co nejbližší k právě dosaženému stavu vědění, a to prostřednictvím výběru nejdůležitějšího ze stále se zvětšujícího množství jednotlivých vědních výsledků. V mravní a sociální oblasti pak platilo, že mladá generace

se má vést tak, aby se zařadila do uznávaných, historicky vzniklých systémů hodnot a do existujících sociálních a politických poměrů. Vznikalo-li přitom vždy určité zpoždění, jakési pedagogické zaostávání („educational lag“), považovalo se to za nezměnitelné. V Dějinách učeného vyučování (*Geschichte des gelehrten Unterrichts*) Friedricha Paulsena jeví se jako zákon, že výchova a vyučování sledují všeobecný vědecký a kulturní vývoj vždy se zpožděním asi o jednu generaci.

Nezdá se mi přehnané tvrdit, že tradicionalistické pojetí výchovy ovlivňuje až do dneška značnou část učitelstva, zvláště na gymnasiích, ať už si to jednotlivci uvědomují nebo ne.

2. Právě naznačená forma tradicionalismu se zcela přidržuje učební látky. Existuje však též přístup, který jde pedagogicky ještě hlouběji a nechce se přitom vzdát orientace k minulosti. Je to pedagogická teorie klasického. Ve výchově a vzdělání jí nejde o úplnost jednotlivých vědeckých výsledků nebo jednotlivých kulturních úspěchů, nýbrž o duchovní totalitu mladého člověka, o jeho zaměřenost a základní postoj, o jeho duchovní životnost a citlivost pro hodnoty. Tyto nadčasové momenty pravého vzdělání mladý člověk nejlépe získá setkáním s existujícími doklady čistého, v sebe uzavřeného lidství, duševní velikosti, pravého duchovna, mravní zralosti, jedním slovem — při setkání s klasickým. Zastánci této vzdělávací teorie v Německu, Wilhelm von Humboldt, Hegel a jejich žáci, spatřovali pravou podstatu takového klasického lidství a jeho dokladů především v antice, jak se projevuje v epických básních Homérových a v řeckém výtvarném umění, ve starých tragédiích, u Sokrata, Platóna, Cicerona a u některých jiných. Klasické vzdělání díly těchto Řeků a Římanů jim bylo vzděláním vůbec.

Toto pojetí bylo v průběhu 19. století potlačeno teorií formálního vzdělání jako funkcionálního formování duševních sil. Ve dvacátých letech našeho století rozkvetlo však znovu u významných myslitelů, jako byl Werner Jaeger a Heinrich Weinstock, Eduard Spranger a Theodor Litt, kteří se pouze vzdali omezení na vzdělávací obsahy antiky. Dnes to není nikdo menší než Wilhelm Flitner, který mnohými svými myšlenkami stojí velmi blízko vzdělávací teorii klasického. Přitom rozšiřuje okruh klasicky hodnocených obsahů a děl z antiky na křesťanský, germánský a novodobý svět, a umožňuje tím jisté použití této teorie také na národní a střední škole (*Volks- und Mittelschule*). Jak silně Flitner někdy akcentuje orientaci na minulost, vyplývá zřetelně z jedné teze jeho *Obecné pedagogiky*: „Co je vzdělávací obsah a v jaké souvislosti jím je, to je určeno a stanoveno tradicí.“¹⁾ Musíme však zde

¹⁾ W. Flitner: *Allgemeine Pädagogik*. 2. vyd., Stuttgart, rok neuveden, s. 104

poznámenat, že ve Flitnerových dílech a myšlenkách jsou momenty, které neulpívají pouze na silném důrazu na tradici.

3. Musíme charakterizovat ještě třetí podobu pedagogického tradicionalismu, která je velmi důležitá především pro pedagogiku národní školy. Značný počet úvah označovaných heslem „lidové vzdělání“ (volkstümliche Bildung) a mnohé ze zpráv o praktické pokusné školní práci uveřejněné po r. 1945 se zřetelně vyznačují orientací na historicky ustupující nebo dokonce již překonané kulturní a pracovní formy a sotva již širě uznávané nebo realizovatelné ideály osobnosti. Uvedený přístup charakterizují tyto více či méně jasně se projevující znaky: vysoké oceňování venkovského a maloměstského životního prostředí, předtechnických řemeslných pracovních způsobů a předprůmyslových agrárních forem a principů hospodářství; stranění „přirozeně vzniklým společenstvím“, které se stupňuje až v ideologii společenství jako vědomého protikladu k těm formám vztahů a sdružování, jež se utvářejí v moderní masové společnosti; idealizace rázovitosti, intelektuálního a emocionálního zdraví a jednoduché mravnosti takzvaného „člověka z lidu“; konečně pak absolutizace lidového umění, řeči a zvyků. Vcelku tedy jde o orientaci na romanticky idealizovanou minulost prostého lidství jako základu a zároveň cíle práce na národní a zvláště venkovské škole. Jako příklady tohoto směru uvádím Otterstädtovu knihu Škola zítřka a Freudenthalův nový nárys problému lidového vzdělání.¹⁾ Že zde nemáme co dělat s pouhými okrajovými autory, zjistíme z práce W. Flitnera „Čtyři prameny ideje národní školy“, jejíž myšlenky jsou s tímto přístupem příbuzné.²⁾

4. Nemůže být pochyb, že tradicionalismus je míněn specificky pedagogicky, tzn. že je skutečně zastáván v zájmu dítěte, což jistě platí pro obě jeho poslední formy. Zpřístupnit mladému člověku v dějinách se projevující velikost, všechno, co je trvalé, jisté, osvědčené a objektivní, učinit jej silným uchovávacími silami tradice, dodat mu odvahy tím, co již bylo vykonáno, a tak jej vyzbrojit pro nejistoty přítomnosti — to se mi zdá být nehlubším pedagogickým zájmem pedagogického tradicionalismu. Ihned tušíme, že je zde obsažen určitý pravdivý moment. Nemýlí-li se, nedá se však výchovný záměr řešit jednostranně, ba ani ne převážně z hlediska minulosti kulturního celku nebo národa, v němž se mladý člověk narodil.

Nedostatečnost a meze tradicionalistické pedagogiky jsou patrné ve třech bodech. Předně: Tradicionalismus sám neobsahuje záruku, že

¹⁾ Otterstädt: Schule von morgen. Bonn 1954

H. Freudenthal: Volkstümliche Bildung. München 1957

²⁾ W. Flitner: Vier Quellen des Volksschulgedankens. Hamburg 1949

vzdělání, o něž usiluje, neztratí souvislost s duchovní skutečností, s přítomností mladé generace. Velmi snadno se takové vzdělání stane, jak říká Herman Nohl, „jen krásnou fasádou před zadním traktem skutečnosti, která je tam všedním dnem bez duše a rozumu, podněcuje však nesmírně povzbudivě všechny síly člověka“¹⁾. Th. Litt v posledních letech opětovně poukazoval na nebezpečí, že pedagogika zcela zavázaná hodnotám minulosti by mohla ve svých chovancích vychovat „schizofrenii ducha“, pokud by se mladý člověk ve svém „vzdělávacím životě“ zahloubal do niternosti čistého ducha, aniž by však přítomně mohl ve všedním životě uniknout silám politiky a vědy, industrializované, technizované a byrokratizované masové společnosti, jejího života a práce.²⁾ — Druhá mez tradicionalismu bije do očí, jakmile si uvědomíme, že evidentní platnost klasického nebo v dějinách osvědčených lidových životních forem atd. je přece jenom pouze zdáním. Vymizeli takové hodnotící postoje, vzory a životní formy, stane se takzvaně klasické a trvalé problematickým, přinejmenším svým obsahem a ve funkci trvalého vzoru. Kde společenství a národy usilují o nové životní formy a jejich obecnou platnost, tam se musí také výchova snažit o to, aby do klasického a trvalého vybrala ony obecně platné prvky, které ještě dnes zavazují a vyzývají k následování. „Která instance,“ ptal se Erich Weniger, „zjišťuje, co má platit jako klasické?“ „Ani trvání platnosti, ani počestné stáří kánonu neříkají nic závazného o závaznosti.“³⁾ Myslím, že Wenigerova věta platí právě tak pro klasické, jako pro „lidové“ hodnoty. — A konečně třetí omezení: Tradicionalismus chce dítě zajistit a upevnit v osvědčeném, dříve než je život strhne do nejistot přítomnosti. Je v tom něco správného, ale právě tak správné je odvážné Herbartovo heslo „že chlapci a mladíci se musí naučit být odvážnými, aby se stali muži“.⁴⁾ To má znamenat: Kdo chce vychovat mladého člověka tak, aby byl přístupný problémům svého života, kdo v něm chce probudit vůli a odvalu vypořádat se s obtížemi své doby a své životní situace, musí ho nějakým způsobem konfrontovat s nejistotou, ohrožením a nevyřešenými problémy přítomnosti již ve sféře vzdělání, přirozeně v mezích chápavosti dítěte a mladého člověka. Není úkolem výchovy ochraňovat chovance před nebezpečím přítomnosti zahloubáním do minulosti. Setkání s otevřenými problémy a ohroženími mělo by se vést spíše tak, aby intelektuální, emocionální a mravní síla

¹⁾ H. Nohl: Pädagogik aus 30 Jahren. Frankfurt a. M. 1949, s. 114

²⁾ Th. Litt: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1955. Týž: Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg 1957

³⁾ E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim, rok neuvěden, s. 52

⁴⁾ Herbart: Allgemeine Pädagogik. Reclam, s. 37

chovance, jeho získaná zralost vždy stačila zůstat při velkém vypětí pánem obtíží, a tak ho postupně připravit k řešení náročnějších úkolů.

B. Pedagogický aktualismus

1. Učinit dnešek vychovávaného východiskem pedagogického myšlení a jednání a vyzvednout motivy bezprostřední přítomnosti dítěte jako měřítko výchovného působení, to jsou myšlenky, jež se mohly stát výchozím bodem teprve v tom okamžiku, když si pedagogika uvědomila, že dítě a mladý člověk nejsou jen články dlouhého řetězu generací, jen dědici a budoucími správci závažných duchovních tradic, ale naopak, že životní fáze dětství a mládí mají vlastní strukturu, že lidstvo dokonce v určitém smyslu každým dítětem znovu začíná, že prosby a naděje, přání a snahy, možnosti a „síly“ každého jednotlivého dítěte jsou jeho nepopíratelným právem a mají nezaměnitelnou vlastní cenu.

2. Za tento objev děkujeme Rousseauovi. Označujeme-li ho zde zároveň za prvního velkého zástupce pedagogického aktualismu, musíme tuto charakteristiku vysvětlit. Je nepochybné, že oblast, kde vyrůstá Rousseauův fiktivní chovanec Emil, není skutečně autentickou, plnou přítomností jeho doby, nýbrž jakousi klimatizační komorou, ochranným prostorem, z něhož jsou vyloučeny Rousseauem kárané společenské nesrovnalosti tehdejší doby. V tomto pedagogicky očištěném zkušenostním prostoru žije Emil — aspoň podle Rousseauova záměru — ve stále přítomnosti, nezatížen tradicemi a konvencemi společnosti, neznepokojován požadavky svého budoucího dospělého života v povolání, rodině a občanské společnosti. Proti naší tezi o aktualismu této pedagogiky nemluví ani to, že Rousseau onen výchovný prostor interpretuje jako obnovení situace, v níž lidstvo ve svém původním stavu žilo a kterou potom hříchem své společenské zhouby ztratilo. Umělé obnovení původního stavu se u Rousseaua neděje kvůli tradici a uplatnění minulého. Mnohem spíše zde jde o to, aby „přírodě“ byla opět vrácena její práva.

Rousseauova orientace na přítomnost očištěnou od všech negativních — a to u něho vždy znamená společenských — rysů, se stane ještě pochopitelnější, jakmile si uvědomíme, že Emilův výchovný proces se vykládá na základě analogie s organickými procesy růstu a vývoje. Tak jako rostlina a zvíře ve svém vývoji žijí v neustále nové přítomnosti, aniž si přitom uvědomují minulost nebo budoucnost, rozvíjí se i člověk zdánlivě podle čistě vnitřních zákonů utváření. Aby se minulé fáze člověka „zrušily“ v nové životní fázi, k tomu podle této teorie není třeba namáhavého úsilí a uchování, nová fáze se realizuje spíše při-

rozeným sebeřízením. Má-li vyvíjející se bytost vrůst do budoucnosti, potřebuje jen naslouchat svým vnitřním popudům, které bez jakéhokoliv předstihu a urychlení způsobí v pravý čas přechod do další fáze.

Tato teorie se musí zdát vysoce spornou onomu pojetí, jež zdůrazňuje svébytné zákony ducha na rozdíl od všeho přírodně živého a vždy na dítě pohlíží jako na duchovní bytost. Nicméně je Rousseauův názor základnou, o níž se opřely všechny pozdější naturalistické pedagogické teorie, v našem století „pedagogika vycházející od dítěte“ Ellen Keyové a Ludwiga Gurlitta a „přirozená výchova“ Bertholda Otta, Johanne Kretschmanna a jiných. Tato teorie zanechává svou stopu v požadavku „příležitostného vyučování“, „svobodného celostního vyučování“ a bezvýhradného uznání spontánní, prý jen v této formě autentické dětské otázky. Ta se u B. Otta a Kretschmanna jeví jako výraz „přirozené“, přítomné intelektuálně-emocionální potřeby. Učiteli se doporučuje, aby rozsah svých odpovědí omezil přesně podle toho, jak byla otázka přímo míněna, a aby tento rozsah nepřekračoval.

3. Se zcela jinou podobou pedagogického aktualismu se ve vzrůstající míře setkáváme v současnosti. Opírá se o empirickou sociologii. Jejím základem jsou „trendy“, vývojové tendence, které se dají sociologicko-statisticky zjistit ve společenském životě přítomnosti. Zjišťují se např. tendence, že povolání se považuje pouze za zdroj příjmu, že práce se čím dále tím více specializuje a mechanizuje, že lidé se stále řídněji ptají po kauzálních a finálních souvislostech technických útvarů a spokojují se schematickým návodem. Výchově se pak připisuje úkol „přizpůsobit se trendům“, což zde znamená zařadit se do nich, a tím chovanci ulehčit přizpůsobení. Bylo by možno se domnívat, že zde nejde o orientaci podle přítomnosti, ale se zřetelem k budoucnosti, pokud takové trendy představují proudy, které se v přítomnosti projevují jen ve svých začátcích a podstatněji se uplatní až v budoucnosti. Je to však jen zdání. K takovým trendům dospějeme, jestliže „přímkami“ spojíme některé statisticky získané a pro přítomnost reprezentativní průřezy. V přítomnosti získané „přímky“ se pak prodlouží do doby ležící chronologicky před námi. Ve skutečnosti se tak z čistých faktů přítomnosti činí měřítko a norma budoucnosti. Vzato do důsledků, připoutáváme tím budoucnost k fixovaným danostem přítomnosti, ba ničíme pravou budoucnost lidské svobody. Budoucnost je přece v tomto smyslu právě to, co nelze s jistotou předvídat, k čemu spějeme jako k času nových možností a nových úkolů, jež v nejlepším případě teprve tušíme.

Jmenujeme-li dnes nynější americké pragmatisty a jejich evropské žáky jako zástupce pedagogického sociologismu, uvádíme tím ve skutečnosti i nejlivnější obhájce tohoto směru pedagogického aktualismu. Otcí pedagogického pragmatismu, Američanu Johnu Deweyovi, by-

chom však křivdili a zároveň bychom si uzavřeli cestu k jeho dílu, kdybychom ho k tomuto proudu přiřadili a učinili ho za něj odpovědným.

C. Pedagogický utopismus

1. Stanovisko, že dítě nutno chápat a uznávat v jeho přítomnosti, není o nic méně původně pedagogické než motiv vidět dítě a mladou generaci jako nositele a tvořitele budoucnosti, a to právě pro její původnost a vzdělavatelnost. Neprojevují se v nás všech, kteří jako vychovatelé stojíme před mladými lidmi, nesplněná přání a konečně nevyhladitelná víra v principiální možnost lepší budoucnosti? „Všichni velcí pedagogové,“ řekl jednou Hermann Nohl, „vášnivě lpěli na tomto podstatě odpovídajícím vztahu právě výchovy k budoucnosti.“¹⁾ — Prozkoumejme dva pedagogické přístupy, které si své výchovné impulsy a měřítko téměř úplně půjčují z vizionářsky předjímané budoucnosti.

2. Prvním příkladem je pedagogika etického idealisty Fichteho, nejvýznamnějšího žáka Kantova. Ve zmatcích napoleonské doby a hrozícím úpadku národa koncipuje v zimě 1804/1805 ve svých Základech současné epochy (Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters) filosofii dějin a dobovou kritiku, která vrcholí ve zničujícím soudu, že jeho epocha, kterou považuje za dobu končícího osvícenství, je hluboce poznamenána zakořeněným egoismem všech lidí a jejich skupin, je to prý „epocha dokonalé hříšnosti“. O tři roky později, když Prusko bylo poraženo v bitvě u Jeny a Auerstedtu a muselo se smířit s tilžským mírem, začíná Fichte své slavné berlínské přednášky, které vešly do dějin jako Promluvy k německému národu, po několika úvodních poznámkách větami: „Někdy v průběhu tří let, které uplynuly od mého výkladu přítomné doby, tento časový úsek úplně skončil a zastavil se. Sobectví svým dokonalým rozvinutím se samo zničilo...; a tak se mi stalo povinností, před tímž publikem, jemuž jsem něco označil za přítomnost, uznat totéž za minulé, když to přestalo být přítomností.“²⁾ Novou přítomnost však Fichte nepřijímá jako pouhou danost, spíše je mu jen východiskem světové epochy, která má být Němci nově vytvořena. Je to epocha, jež se musí radikálně tvořit ze svobody ducha, ze síly rozumu povznášejícího se nad sobectví a užitek myšlení a ponechávajícího za sebou pouhou přizemní rozumnost, z vůle po ideálu.

¹⁾ H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 3. vyd., Frankfurt a. M. 1949, s. 151

²⁾ Fichtes Reden an die deutsche Nation. Berlin, r. n. (Deutsche Bibliothek), s. 21

Východiskem tohoto revolučního programu je výchova. „Prostředek záchrany,“ říká Fichte, „spočívá ve vzdělání k úplně novému národnímu já, které dosud snad existovalo výjimečně u jednotlivců, nebylo však ještě všeobecné a netýkalo se národa, ... ve výchově k úplně novému životu... Je to krátce řečeno úplná změna dosavadní výchovy, již navrhuji jako jediný prostředek k udržení existence německého národa.“³⁾ A tu navrhuje program pedagogických provincií, které se řídí výlučně eticko-idealistickými výchovnými principy a k nimž má chovanec nepřetržitě náležet od „úplného počátku“ a „úplně oddělen“ od své rodiny a životní skutečnosti, aby tak „byl oddělen od sprostého a uchráněn veškerého styku s ním“.⁴⁾

Nemůžeme zde podrobněji vylíčit jeho „výchovu v dokonalého člověka“, tento plán „přetvoření lidského rodu... z pozemských a smyslových stvoření k čistým a vznešeným duchům“⁵⁾ který je podnícen Pestalozzím a ještě dnes si zčásti zaslouží pozornost. Nám jde o vnitřní princip této utopistické pedagogiky. Pochopíme jej, jakmile si ujasníme podstatu té budoucnosti, o níž Fichte věří, že její podobu zná, nebo lépe, kterou přímo diktuje podle misionářského vědomí etického rigoristy. Je to již zafixovaná budoucnost a jako taková se stává poutem pravé budoucnosti jako prostoru svobodného rozhodování těch, kteří jsou dnes jako mladí lidé svěření vychovateli.

Celou problematiku této revoluční pedagogiky lze ještě jednou osvětlit na paradoxu, jemuž podléhá každá utopistická pedagogika, která se jednostranně orientuje na předem stanovenou budoucnost. Fichtemu jde o to, aby vychoval člověka k mravní svobodě, aby ho beze zbytku vytrhl z vazeb sobectví a konvence, a tím ho nadchl pro ideály a nadčasové hodnoty. Aby však mohl zajistit dosažení vytouženého budoucího stavu člověka, domnívá se Fichte, že od nové výchovy musí požadovat, „aby na půdě, jejíž obdělávání na sebe přejímá, zamezila svobodu vůle (tzn. možnost svobodné volby; pozn. autora) a naproti tomu zavedla přísnou nutnost rozhodování a znemožnila protivit se vůli, s níž je možno nyní jistě počítat a na níž se lze spoléhat“.⁶⁾ Fichte vychovateli důrazně připomíná: „Musíš ji (tzn. dětskou vůli; pozn. autora) tvořit, a to tvořit tak, aby nemohla ani nic jiného chtít než to, co ty chceš, aby chtěla.“⁶⁾

3. Dopouštíme se myšlenkově velkého skoku, když paradox svobody v utopické výchově, objasněný na Fichteho pedagogice, ukážeme

¹⁾ Tamtéž, s. 33

²⁾ Tamtéž, s. 53

³⁾ Tamtéž, s. 240

⁴⁾ Tamtéž, s. 41

⁵⁾ Tamtéž, s. 42

hned na pedagogice dialektického materialismu, která je z hlediska světových dějin nejpůsobivějším příkladem revoluční výchovy pro budoucnost. Také v něm — jistě však tam, kde se důsledně vychází z dialektického materialismu — se odvozují cíle a prostředky výchovy z budoucího stavu lidstva, o jehož struktuře se předpokládá, že ji současná teorie již zná jako stav, který prý nastane přímo s nutností přírodního zákona a jehož příchod je zapotřebí vlastně jen urychlit. Je to životní situace beztržní společnosti, v níž by byly beze zbytku a s konečnou platností odstraněny všechny třídní přehradu, a tím též základní společenská zla minulosti a přítomnosti. Vykořisťování, třídní a zájmové boje, nečestnost a šizení, lakota a egoismus, pýcha a protekcionářství atd., s tím vším však také nutnost státního mocenského a donucovacího aparátu zmizí se změnou společenské struktury a uvolní místo stavu, v němž bude každý člověk skutečně svoboděn a zároveň šťasten. Kvůli této budoucí svobodě cítí se politik a vychovatel oprávněn vzít dítěti přítomnou svobodu, což zároveň znamená zbavit je výchovy k vnitřně skutečně svobodnému rozhodování mezi různými možnostmi. Kvůli utopické svobodě budoucnosti ruší se skutečně možná svoboda přítomnosti. Jakkoli může být smysl a základ Fichteho a marxistické pedagogiky různý, žádná neuniká paradoxu svobody, neboť tento paradox — aby byla svoboda nastolena, je ničena — je hluboce uložen v základech každého pedagogického utopismu.

III. Pokus o řešení z hlediska autonomní pedagogiky

1. Náš výklad tří základních typů pedagogické teorie a praxe — tradicionalismu, aktualismu a utopismu — nám ještě nepřinesl vyhovující odpověď na výchozí otázku, kde má hledat své místo v silovém poli minulosti, přítomnosti a budoucnosti výchova, která se považuje za samostatnou a jejímž vlastním smyslem je odpovědnost za dítě. Myslím, že pedagogický problém, před nímž stojíme, se stal rozborem extrémních možností jasnější. V každém ze tří základních přístupů jsme rozpoznali oprávněný a platný pedagogický motiv, jehož se nemůžeme jednoduše vzdát, jestliže se k němu v dějinách pedagogického myšlení jednou dospělo. Avšak izolace a absolutizace pedagogických teorií a praktických postupů, zaměřených jednostranně k minulosti, přítomnosti nebo budoucnosti, způsobily tak nebezpečné důsledky, že z hlediska vychovatelské odpovědnosti musel být pokaždé vznesen protest. Úkolem je tedy uchovat pravdivé momenty ze všech tří přístupů a myšlenkově je dovést k nové jednotě.

Bezpochyby by nám vůbec nepomohlo, kdybychom se o to chtěli pokusit ve smyslu sumace tří přístupů, např. podle častého schématu:

ve výchově si zaslouží pozornost nejen zřetel k minulosti, ale též k přítomnosti a budoucnosti. Úkolem je spíše objevit vnitřní vztahy zdánlivě radikálně protikladných motivací a tím vzájemně odloučené pedagogické motivy tří základních typů „zrušit“ ve smyslu dialektického myšlení v nové myšlenkové jednotě. Avšak musí zde vládnout dialektika zvláštního druhu. Poněvadž primárně nám nejde o teoretický záměr, ale o zdůvodnění správné pedagogické praxe, je nutno v silové síti tří časových dimenzí najít výchozí bod, z něhož se pletivo motivů rozčlení do přehledné struktury, takže je lze prakticky zvládnout. Pokusím-li se v dalším nastínit základy takového dialektického pohledu, bude to možné jen díky tomu, že převezmu a rozvedu myšlenky, za něž vděčím duchovědné pedagogice.

2. Je-li správné, že vlastním smyslem výchovy je pomoci svěřenému mladému člověku ke svobodnému, lidskému, duchovnímu a mravnímu zvládnutí a utváření svého života, musíme z toho vyvodit, že hledaný výchozí bod lze nalézt jen v přítomnosti vychovávaného, avšak v přítomnosti, kterou nesmíme již vidět staticky či deterministicky, nýbrž hluboce duchovně dynamicky. Nemýlím-li se, je tento přístup v realisticky viděné, dynamické přítomnosti dítěte přesně tím, co míní Pestalozzi svým požadavkem, že dítě se má formovat ve své „individuální“ nebo „reálné poloze“. Jak je dítě postaveno ve své rodině, jak je vpleteno do kruhu obklopujících je lidí, vábeno a ohrožováno svým prostředím, k němuž dnes zcela jistě patří množství technických vymožeností a aparátů, tak je musí výchova přijímat a vážně chápat. V tomto světě dětské přítomnosti, v tomto „všedním dni“ v širším smyslu slova se probouzejí první a potom stále nové otázky a zájmy, přání a naděje mladého člověka. Právě v pohledu na tuto „reálnou polohu“, nikoli v odvracení se od ní musí výchova konat své dílo. Její první krok charakterizoval Martin Buber jako „výběr působícího světa“.¹⁾ Co to prakticky znamená, řekl bych rád slovy H. Nohla: „... také v mašinérii tohoto všedního dne spočívá prvek vyššího žití, moment pokroku a aktivní energie; mít na nich účast vytváří svobodu a radost.“ S tímto přesvědčením musí výchova „odvážně přijímat jako východisko realitu, tento osudově naplněný život a práci všedního dne se všemi svými hygienickými, hospodářskými, sociálními, právními a politickými vztahy, celé věcné bohatství se svými nutnostmi, statečně usilovat právě zde o vysvětlení a zduchovnění, nesdělovat izolované vzdělání, ale vypracovat novou životní formu z podmínek tohoto všedního dne“.²⁾ Se zřetelem k tomu, že všichni dnes žijeme ve světě urč-

¹⁾ M. Buber: Reden über Erziehung. Heidelberg 1953, s. 23

²⁾ H. Nohl: Bildung und Alltag; v díle Pädagogik aus 30 Jahren. Frankfurt 1949, s. 129

ném rozhodujícím způsobem silami techniky, průmyslového řádu práce, hospodářství a politiky, zdůraznil Theodor Litt, že výchova nesplní své poslání, „bude-li odporovat všemu, co je tak uzpůsobeno, neboť jinak se člověku jeho životní úkol beznadějně zprotiví“. Toto poslání bych vyjádřil formulí „poskytnout konkrétním dětem v konkrétní době a v konkrétní životní situaci skutečnou pomoc v životě“. Podle Litta musí výchova „učinit své, aby se postavila do cesty rozmáhající se nedůvěře vůči právu a hodnotě zavazující nás životní situace přítakáním jak její nutnosti, tak také potřebě ji zachovat“.¹⁾ To však ještě není aktualismus krátkého spojení, ani „přízpusobením se“ přítomnosti s neutralitou vůči hodnotám. Spíše to znamená, že výchova a škola vybírá ze zmatené rozmanitosti působících přítomných vlivů, které spolu s dětmi proudí do rodiny a do školy, takové události, síly a hodnoty, jejichž osvětlením, prohloubením a zesílením lze pochopit a zvládnout možnosti a úkoly.

Zde se dynamicky viděná přítomnost otvírá do budoucnosti. Vychovatel je zástupcem přítomnosti dítěte a musí je chránit před tím, aby mu nebylo zkráceno právo, svoboda a hodnota jeho přítomného životního stupně. Právě tak je ale zástupcem budoucnosti dítěte, sféry úkolů a svobodných možností, jež před ním ještě leží. Znamená to především, že vychovatel nesmí nechat dítě vyčerpat se v závratí přítomných podnětů, že škola a výchova i při svém blízkém vztahu k přítomnosti musí zůstat místem koncentrace, zahloubání, klidné chvíle a zamyšlení. Dítě samo svými přáními a nadějemi, tušením, otázkami a vůlí učit se přesahuje stále svou přítomnost, jak nám ukázali Pestalozzi a Fröbel, Herbart a Schleiermacher. Dítě tak samo vychází vstříc anticipující tendenci výchovy. Vychovatel však může jít ještě dále, než sahá bezprostřední intence dítěte k budoucnosti. Bude mladému člověku postupně ujasňovat úkoly a problémy, které v přítomnosti ještě nebyly zvládnuty nebo které na nás již doléhají a na jejichž řešení bude dospělý člověk jednou spolupracovat. Dnes je to např. správné utváření vlastního volného času, lidsky čestné vedení — nikoli však vymýcení — politického boje, překonání nacionalistické omezenosti a sociálních napětí, odstranění rasových protikladů a války jako prostředku zahraničně politických střetnutí atd. To, co zde žádáme, není pedagogický utopismus, předbíhání k předem stanovené budoucnosti, nýbrž pravá, nutná a oprávněná pedagogická anticipace („Vorwegnahme“), jak tohoto pojmu užíval Erich Weniger.²⁾ Ozřejmuji se úkoly a možnosti budouc-

nosti, jež vyrůstají z přítomnosti, utopická budoucnost v podobě radikálního popření přítomnosti se však před mladého člověka nestaví jako požadavek zvnějšku.

Pravá pedagogická anticipace, tj. zviditelnění budoucích problémů a probuzení pohotovosti radostně a odvážně se k nim postavit, znamená dokonce ještě více. Výchova smí a má nechat chovance prožít již předpokládaná řešení budoucích úkolů a takřka mu nabídnout, aby je vyzkoušel: vyvolávat např. v životě školního kolektivu elementární situace (volba třídního důvěrníka, rozdělení a výkon funkcí ve třídě), při nichž žáci v jednoduché formě prožívají možné podoby politicky čestného boje; při mezinárodní výměně žáků a v úsilí porozumět a pomáhat lidem jiného národa, jiné rasy je setkání národů a ras bez předsudků již skutečností. Je to oprávněné předjímání budoucnosti — jak přesvědčivě ukázal Eduard Spranger¹⁾ — jestliže vychovatel v takových situacích budí vůli mladého člověka, aby spolupracoval na budoucích velkých úkolech, jež se mu zde ozřejmují v elementárních formách. Vychovatel nesmí přítom chovanci utopisticky zastírat obtíže problémů, ani mu brát svobodu rozhodování.

Připomeňme si nyní, co jsme řekli o výchozím bodu našeho souhrnu, o dynamicky viděné přítomnosti, a ptáme se po vztahu přítomnosti a budoucnosti. Odpověď se zdá být naznačena již v posledních úvahách. V principiální podobě vyslovil pedagogicky platné řešení poměru přítomnosti a budoucnosti již Schleiermacher ve své dialektické formulaci k problému obětování okamžiku — tedy právě k tomu, co dělá utopistická výchova: „Životní činnost, která má vztah k budoucnosti, musí mít zároveň uspokojení v přítomnosti. Proto také každý pedagogický okamžik, který se jako takový vztahuje k budoucnosti, musí být zároveň uspokojením člověka, jaký právě je.“²⁾ Pestalozzi a Fröbel o tomto pedagogickém principu věděli. Geniálním činům sovětského pedagoga Makarenka patří zásluha, že v pedagogice „perspektiv“, v důrazu na „zítřejší radost“ jej dokázal uskutečnit, a to v myšlenkovém spříznění s Pestalozzím a zcela neutopisticky.³⁾

Teprve z hlediska postoje k přítomnosti a budoucnosti vychovávaného lze podle mého názoru správně posoudit nárok a význam třetí dimenze — minulosti. Otázka, co z obsahu tradice samé nebo z hlediska zájmu dospělých je vhodné k tomu, aby bylo tradováno, není ještě specificky pedagogickou otázkou. Jak ukázali zvláště H. Nohl, E. We-

¹⁾ Th. Litt: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1955, s. 104

²⁾ E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim, r. n., s. 66, 72n.

¹⁾ E. Spranger: Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft. V díle Pädagogische Perspektiven, 3. vyd., Heidelberg 1955, s. 6, 19n.

²⁾ Schleiermacher: Pädagogische Schriften. Vyd. E. Weniger, 1. sv., Düsseldorf — München 1957, s. 48

³⁾ Makarenko: Der Weg ins Leben. Berlin 1953, s. 647

niger a od r. 1945 Th. Litt, musí otázka znít spíše takto: Co je z obsahu minulosti nutné ke vzdělání, aby došlo k zduchovnění, které mladého člověka v jeho přítomnosti a pro jeho budoucnost činí skutečně svobodným a mravně probuzeným? Co z tradovaných obsahů musí být osvojeno, aby se vyjevila hlubší hodnota historické přítomnosti a blízké budoucnosti, a to přiměřeně zralosti mladého člověka? Které jsou „klasické“ hodnoty a postavy, ony stále ještě platné základní postoje a životní formy, jež nám a naší mládeži ještě dnes poskytují pomoc v životě a mohou nás nadchnout k mravnímu rozvoji? Kde najdeme historické situace příbuzné svou strukturou významným problémům dneška, na nichž může mladý člověk prožít ještě dnes vyžadovaný postoj, ujistit se o zásadní řešitelnosti svých životních úkolů? Z hlediska autonomní pedagogiky je tedy nutno oponovat větcě, že vzdělávací obsahy jsou určeny tradicí. Teprve ze životních a vzdělávacích problémů generace, která má být vychovávána, vyplyne, co může být ve výchovném smyslu označeno za životnou tradici, jež má být uchována. Jen ta minulost může nabýt vzdělávací ceny, kterou si chovanec dokáže osvojit jako svou minulost — přirozeně v širším než biografickém smyslu. Minulé má vzdělávací cenu jen potud, pokud mladému člověku neuzavírá přístup k vlastní přítomnosti a nebere mu odvalu pro vlastní budoucnost.

Recká antika Sofoklova a Aischylova, Sokratova a Platónova může z tohoto hlediska, např. pro gymnasium, získat neaktuálnější vzdělávací význam, jak ukazuje dílo Tragédie humanismu od Heinricha Weinstocka.¹⁾ Jako příklad pro národní školu lze zde uvést funkci, kterou z hlediska politické výchovy k demokracii by mohlo např. mít živé vyličení hanzovního občanského ducha, švýcarského spříseženstva nebo raného amerického pionýrského smýšlení. To jsou však jen první podněty, které vyplývají z našich úvah ke vznikajícímu úkolu. Nelze jej zde propracovat podrobněji, nýbrž jen zcela obecně formulovat. Na základě dialektického zrušení tří momentů, minulosti, přítomnosti a budoucnosti, v jedné strukturální souvislosti, která je člení z hlediska dynamicky chápané přítomnosti, je nutno dospět až ke konkrétnímu výběru vzdělávacích obsahů a hodnot, k jejich reprezentaci vychovatelem a učitelem a nakonec k jejich živému osvojení v praktické vzdělávací práci.

¹⁾ H. Weinstock: Die Tragödie des Humanismus. 4. vyd., Heidelberg 1960

WOLFGANG KLAFKI STUDIE K TEORII VZDĚLÁNÍ A DIDAKTICE

PRAHA 1967

STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ