



Martin Strouhal
Stanislav Štech (eds.)

Vzdělání a dnešek

KAROLINUM

Vzdělání a dnešek

Pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy

Martin Strouhal, Stanislav Štech (eds.)

Motiv na obálce ak. malíř Zdeněk Strouhal

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

Redakce Lenka Ščerbaničová

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova, 2016

© Martin Strouhal, Stanislav Štech (eds.), 2016

ISBN 978-80-246-3558-3

ISBN 978-80-246-3575-0 (online : pdf)



Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum 2017

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Obsah

Předmluva (<i>Martin Strouhal, Stanislav Štech</i>)	7
Otokar Chlup (1875–1965). Nástin života a díla (<i>Růžena Váňová</i>)	18
„Mezi učené s tebou“. Allegorie vzdělanosti v Komenského Labyrintu (<i>Jan Hábl</i>)	31
Vzdělání v konfrontaci s přirozeným světem a vědou (<i>Jaroslav Kotá</i>)	42
„Mezi Ifigenií a Asterixem“. K problematice kulturního aristokratismu a relativismu ve vzdělávání (<i>Martin Strouhal</i>)	58
Vznik moderní univerzity – Newman vs. Humboldt (<i>Žuzana Danišková</i>)	83
Produkcia a reprodukcia vedenia v neoliberálnych univerzitách (<i>Ondrej Kaščák</i>)	106
Metaforický svět učení (<i>Roman Švaříček, Ingrid Čejková</i>)	124
Akademické cíle základního vzdělání v 21. století (<i>Dominik Dvořák</i>)	146
Škola na kruhovém objezdu aneb Když se to vezme kolem a kolem (<i>Tomáš Janík</i>)	163
Velká regrese? Proměny vzdělávání mezi hlasy politiků, expertů a rodičů (<i>Stanislav Štech</i>)	179
Závěr aneb obtížná obhajoba autonomie školního vzdělávání (<i>Martin Strouhal, Stanislav Štech</i>)	202

Summary. Education today. Pedagogical, philosophical, historical and social perspectives	209
Résumé. Éduquer aujourd'hui. Perspectives pédagogiques, philosophiques, historiques et sociales	211
Medailony autorů	213
Věcný rejstřík	219
Jmenný rejstřík	222

Předmluva

Martin Strouhal, Stanislav Štech

Co se dnes vlastně děje se vzděláním a vzděláváním? Mluví se o něm mnohem více než v předešlých dekadách a jeho význam je zdůrazňován ve všech oblastech společenského života. Současně je zejména školní vzdělávání a formální vzdělání předmětem dlouholeté veřejné kritiky. Ta se zaměřuje na vzdělávací obsahy, metody vzdělávání a údajně nedostatečnou „kvalifikaci“ absolventů všech stupňů škol „pro život“, zejména pro trh práce. Emancipační funkce vzdělání je připomínána spíše okrajově a spíše uvnitř akademické komunity. Situace to však není úplně nová. Nová je naléhavost tlaku na radikální přeměnu školy ve výcviková střediska a banalizace formálního vzdělání.

Otázka vzdělání, jeho podstaty a cíle patří k duchovní identitě Evropy stejnou měrou jako idea filosofie stojící na počátku našich kulturních dějin. Zakladatelské postavy evropského myšlení řešily problém vzdělanosti stejně intenzivně jako klíčové problémy ontologické, noetické a etické. Evropská představa o vzdělání byla vždy spjata s vědomím určitých kvalit umožňujících člověku orientaci ve světě a jistý způsob jeho výkladu. Vedle toho ale filosofická tradice akcentuje i výchovný smysl vzdělání – vzdělaný člověk se od nevzdělaného odlišuje vědomím nejednoznačnosti věcí, vědomím nutnosti neutuchajícího hledání odpovědi spojené s odmítáním těch, které se tváří jako absolutní, definitivní. Vzdělání disponuje člověka k odkrývání nejednoznačnosti lidského i přírodního světa a jejich vnitřní, skryté struktury. Tím je dán polidšťující charakter vzdělání – skutečně vzdělaný člověk je člověk myslivý, rozvážný a zaujatý pro pravdu spíše než pro získávání zjednodušených schémat umožňujících „snadný“ život.

Vzdělání je též od počátků naší kultury vázáno na úvahy o autoritách, jež by odpovídaly za patřičný průběh a výsledky vzdělávání. Způsob, jímž se nám dostává nějakého vědění, může být pojímán jako cesta,

po níž kráčíme a která musí být dobře rozmyšlena a ošetřena, opatřena patřičnými atributy schůdnosti a orientace, abychom na ní dospěli k jiným, vzdáleným a dosud neprobádaným místům, než jsou ta, na nichž se právě nacházíme.

Od prvních vzdělávacích počínů ve filosofických kroužcích řecké antiky uplynula více než dvě tisíciletí. Přesto lze říci, že problém vzdělání je stále živý, popravdě možná živější a diskutovanější než v časech s málo rozvinutým institucionálním vzděláváním a s poměrně omezeným spektrem oborů, které se počítají do základu znalostního inventáře vzdělanců. Naše současnost je od tradičního étosu vzdělanosti odlišná především akcentem na praktický rozměr vzdělání a jeho profesní využití. Aktuální diskuse o vzdělávání, škole, učivu apod. se vyznačují tím, že se odvíjejí v atmosféře předporozumění vzdělání jako nástroji, který má sloužit praxi a praktickým úkolům, ať už v pracovním, nebo tzv. běžném životě.

Pojem vzdělání je prizmatem dějinného vědomí evropské kultury, skrze nějž procházejí a v němž se soustřeďují všechny významné události formující duchovní podobu narůstající přítomnosti. V historicko-sociologické analýze pojmu vzdělání se zobrazuje vývoj kolektivních představ a postojů k vědění a hodnotám, zatímco filosofická reflexe tohoto pojmu vysvětluje četné vzájemně provázané fasety ideálu moudrosti, jejichž prohlubující se diferenciaci není zajisté ještě u konce.

Kniha, již čtenář drží v ruce, je výsledkem reflexí a výzkumů problematiky vzdělání v kontextech filosofie výchovy, dějin pedagogiky, sociologie výchovy a pedagogické psychologie, jakož i kritickou reakcí na opakované teze o nutnosti reformovat (nejen) české školství. S myšlenkou na tvorbu publikace, jež by zahrnovala co možná nejširší spektrum relevantních a nosných přístupů k otázce vzdělání a vzdělanosti, uspořádala v roce 2015 katedra pedagogiky FF UK setkání badatelů, kteří se zmíněnou otázkou dlouhodobě zabývají.

Setkání bylo ale výsledkem dvojí inspirace, šťastné symbiózy nápadu a historické příležitosti. Autoři, kteří se sešli při tvorbě této knihy, zkoumají, jak je dnes možné hovořit o vzdělání, jakými proměnami idea vzdělání prochází, co ji ovlivňuje a jaké podoby nabývá v době, v níž se zdá být diskurs o povaze a funkci vzdělání zcela zásadní – četné reformní požadavky a realizace jsou toho dokladem. V roce 2015 však také uplynulo 50 let od úmrtí Otokara Chlupa, s jehož jménem je problematika vzdělání v československé pedagogice neodmyslitelně spjata. Na katedře pedagogiky FF UK jsme tedy vyšli vstříc tomuto symbolickému datu, které „pohlídala“ pečlivá Růžena Váňová a které se zdálo být vhodnou

formální příležitostí k tomu, znovu promyslet ústřední pojem Chlupovy pedagogické teorie a prezentovat aktuální stav myšlení o vzdělání v česko-slovenské pedagogice.

Tak se v knize setkávají historicky orientované texty s reflexemi vysoce aktuálními. Růžena Váňová se ujala práce na zpřítomnění diskusí, které o problému vzdělání probíhaly mezi Otokarem Chlupem a Václavem Příhodou. Z těchto diskusí vysvětluje, že mnohé z prvorepublikových pedagogických otázek týkajících se našeho tématu vůbec nezestárlo. Oba kriticky reagují na herbartovský intelektualismus, který vyústil v nadměrný encyklopedismus. Na krizi školy s ním spojenou však nabízejí odlišné recepty. Příhoda v duchu pragmatismu, který ovládl reformní pedagogiku, preferuje revizi metod vzdělávání, opírá se o „přirozený“ psychický vývoj dítěte a testování a v podstatě relativisticky umenšuje roli konkrétního učiva. Psychické funkce a rozvoj osobnosti žáka jsou mu figurou, obsahy vyučování pouhým pozadím. „Aktivismem nahrazuje logickou stavbu učení,“ píše Váňová. Dnešní kritici životu vzdáleného vzdělávání, které podle nich přetěžuje žáka poznatky a nutí ho k nezáživnému drilu, jsou tak v mnohém (méně sofistikovanými) dědici pedagogického reformismu. Ten tvoří jeden ze zdrojů, který mnohdy neviditelně napájí současnou neoliberální revoluci ve vzdělávání, jak nejvýrazněji naznačuje K. P. Liessmann (2009, 2015). Váňová připomíná Příhodův slogan „Co nejlépe, co nejrychleji, s nejmenším vynaložením sil a přitom co nejlevněji“, který jako by vypadal z dnešních příruček New Public Managementu a doporučení expertů OECD. Současně tento obrat nastoluje nový formalismus, jehož nejzjevnější podobu obsahuje kurikulární reforma, nadřazující vágní kompetence údajně neživotnému abstraktnímu učivu.

Naproti tomu Chlup nenadřazuje ani nepodřizuje vzdělávací metody učivu, pedagogiku psychologii nebo strukturu učiva „tematismu“ inspirovanému každodenním životem. Takto dichotomicky vyhocené spory nevnímá jako podstatné. Eliminovat negativní efekty encyklopedismu (dnes bychom řekli informační exploze a dostupnosti poznatků) je podle něj nutné důrazem na „základní ideje“. Ty totiž „spínají poznatky s růstem duševních forem v pevnou jednotu. Tyto základní ideje nahradí často tisíce faktů a jednotlivostí, které jsou obsahem příruček, slovníků a nezakalují mysl otevřenou pro pochopení zákonitostí jevů,“ cituje Chlupa Váňová. Výstavba učiva na tzv. paradigmatickém učivu prosazovaná na přelomu 60. a 70. let minulého století britskou sociologií kurikula, zejména Basilem Bernsteinem, jako by byla ozvěnou této Chlupovy myšlenky. Ozvěnou, jejíž dozvuky už jen občas zaslechneme

u některých didaktiků. Ve všech kapitolách této monografie výše uvedený spor v různé míře rezonuje a je zasazen do víceroch souvislostí.

Komeniolog Jan Hábl se ve své studii zamýšlí nad alegorií vzdělání v Komenského *Labyrintu*; ukazuje její možnou a nosnou aktualizaci v souvislostech posledních desetiletí s takřka dogmatickými tendencemi redukovat otázku vzdělanosti na leckdy povrchně chápanou problematiku motivace a prakticko-pragmatické účinnosti vzdělání, ale také (a především) na tržní, ekonomickou dimenzi edukace. Právě historický aspekt teorie vzdělání je to, co bychom rádi rehabilitovali v rámci většinové orientace dnešní pedagogické vědy. Bývalo v teorii a dějinách vzdělávání poměrně rozšířeným zvykem spojovat jméno Jana Amose Komenského téměř výhradně s didaktikou a víceméně praktickými zásadami regulujícími proces učení tak, aby byl efektivní a možná i pro dítě zajímavý. Nicméně didaktika či metodika vychovatelské práce byla Komenskému jen aplikací, dovětkem k něčemu mnohem zásadnějšímu. Velkému mysliteli našich dějin, jehož pedagogika je založena v hlubokých teologických obrazech a filosofických konstruktech, stále ještě dlužíme jakési „nové čtení“, jež by znovu zpřítomnilo jeho dílo v komplexních souvislostech teologie, novoplatonské filosofie, politických úvah a vše- výchovných snah.

Jedním z těch, kdo tento dluh po Janu Patočkovi, Radimu Paloušovi či Věře Soudilové-Schifferové vyrovnávají, je v současné době komeniolog Jan Hábl. Analýzou alegorie vzdělání dokládá, že Komenský nebyl jenom, ba ani především didaktik, nýbrž teoretik komplexní podoby vzdělanosti s naprosto zásadními přesahy do oblasti transcendence. Na Háblově skice je významné i přesné zachycení Komenského ironických výpadů proti „intelektuálním“ nešvarům, např. v karikování různých typů kvazivzdělanců, jejichž tehdejší podoby se dokonale překrývají s nynějšími.

Háblova studie nám proto může pomoci začít číst Komenského ne(jen) historicky – tj. jako autora skutečně ne-časového, se schopností zachytit trvalé svody intelektuálního života, jež nakonec vedou k úpadkovému a ryze vnějškovému postoji k vědě. Může nás poučit také v tom, že otevírat se Pravdě ve výchově lze mnohem spíše idejemi než dobově podmíněnými, a proto krátkodechými sondami do omezených oblastí tzv. edukační reality. Komenského poselství, na něž máme tendenci zapomínat pro jeho domnělou obecnost a snad i pro jeho teologizování, je přitom tím jediným, co v různosti výchovných teorií neselhává a také neubližuje: ve výchově nemáme druhého člověka ani oslňovat ani po-

učovat ani instruovat či trénovat a ovšem ani „nechávat být“, aby se sám rozvinul – máme jej uvádět v pokorný odstup od reality a v otevřenost k ní. To proto, že výchova je nejen formou péče o duši a pomoci k rozvoji osobnosti, ale též výrazem lásky, oddanosti a lidské vzájemnosti.

Důležitou součástí úvah o vzdělání je samozřejmě též pohled filosoficko-metodologický. Ten se manifestuje různými způsoby a tematicky se nijak nevyhraňuje, reflektuje však obecné předpoklady, z nichž vzcházejí naše představy o vzdělání a vzdělanosti. Moderní, pozitivistické pojetí vzdělání se nijak nedá oddělit od vztahu k vědě, resp. vědám. Ačkoli známe i jiné než vědecké způsoby formace, to, čím všichni musíme projít na základním stupni vzdělávání, jsou právě jakési úvody do vědeckého myšlení a přístupu ke skutečnosti. Moderní škola je místem, kde se člověk učí porozumět vědě, nebo se alespoň připravuje přijmout její výsledky a využívat je v životě. Vědecké myšlení se v průběhu 19. a počátkem 20. století stalo všeobecně uznávaným modelem cesty k pravdě, sociální stabilitě i prosperitě.

Od vydání Husserlovy *Krise evropských věd* se však opakovaně vrací otázka, do jaké míry lze za zjevným pokrokem stále četnějších vědních disciplín a subdisciplín spatřovat určitý regres. To, nač Husserl poukázal ve 30. letech 20. století, se v průběhu dalšího vývoje stalo nejen zřetelnějším, ale projevy se i mnohé další obtíže, které nás nutí nahlížet na vědu zásadně jinak než pokrokařskou a optimistickou optikou. Studie Jaroslava Koti se nad problémem vzdělání zamýšlí právě v kontextu fenomenologické analýzy krize soudobé vědy s její posedlostí metodou, posedlostí, jejímž důsledkem je mimo jiné a paradoxně neschopnost vidět podstatu věcí. Vzdělávání se v moderní době začalo postupně ztožňovat se zprostředkováním vědeckých abstrakcí do světa přirozené zkušenosti a subjektivního prožívání. Tam, kde jsme zcela podřízeni abstraktním a idealizovaným pravidlům vědecké metody, však mizí nakonec to nejdůležitější, to, kvůli čemu vlastně kdysi vznikla i sama věda: vášně pro odhalování tajemství, smysl pro nejednoznačnost skutečnosti a schopnost rozumět světu a člověku v něm jako jednotě svého druhu. Jako by se z moderní vědy stále více vytrácelo úsilí o komplexnost, ačkoli jsme si zároveň čím dál tím intenzivněji vědomi toho, že je to chyba. Kotova úvaha rozkrývá problém vzdělání jako problém absence celostního přístupu v kumulaci vědění, jako redukci bohatého vnitřního života člověka výhradně na to, co se může stát předmětem metodického posouzení a tabulkového výkaznictví opírajícího se o tzv. data-fakta. Jestliže dnes zehráme na přehlcnost žáků fakty, možná si ne vždy uvědomujeme, že

lékem na tento zjevný neduh nemůže být jakýsi ústupek pod heslem „méně se učit“ (či jak se dnes říká „biflovat“), „méně si pamatovat“ (tedy i méně vědět), nýbrž učit se lépe, tj. do jisté míry i více – totiž s ohledem na komplexní povahu toho, co se nám předkládá jako zjednodušená abstrakce a s vědomím komplikovaných souvislostí a kontextů všeho, co se nám předkládá jako izolovaný poznatek.

Klasická teorie vzdělání výše zmíněný motiv komplexnosti a kontextuality poznání spojovala s pojmem kultury a kultivace. Vzdělancem byl kulturní člověk. V postmoderních časech se však značně rozostřily dříve (poměrně) jednoznačné pojmy a vzdělávací záměry. Zatímco například Fichte vypracovává pojem vzdělání zcela spontánně a neproblematicky z pojmu kultury, dnes se naopak ptáme, zda vzdělání může přispět k výchově kulturního, potažmo kultivovaného člověka. Jistěže se variace této otázky objevují ve filosofii výchovy po staletí, ovšem soudobé diskuse letitého filosoficko-pedagogického problému jsou zabarveny a tím i komplikovány postupujícím procesem relativizace pojmu kultury ve výchovně-vzdělávací školní praxi. Terén úvahy Martina Strouhala k tomuto tématu je vymezen otázkami, před nimiž pedagogika nemůže utéci a které dokládají, že problém výchovy kulturního člověka, potažmo problém výchovy hodnotové a multikulturní není problémem čistě edukačním. Neboť jakákoli edukační akce v této oblasti předpokládá alespoň rámcové vyjasnění tří otázek: Co je to kultura? Do jaké míry souvisí obecná kulturnost s estetickou kultivací? A konečně: Zda a jak je možné výchovně ovlivnit a podpořit proces rozvoje estetické soudnosti a duchovní kultivace směrem k ideálu vzdělaného člověka?

Pedagogika tedy musí hledat opory ve filosofické reflexi pojmů, které sice potřebuje, ale nemůže je vypracovávat ze svých vlastních možností. Výchovně-vzdělávací problém uvádění člověka do kultury přesahuje její hranice, neboť vyžaduje širší (filosofickou) reflexi podstaty kultury i určitou dávku sociologické imaginace. Soudobá škola celkem pochopitelně vykazuje zmatení, pokud jde o pojmy kultury, vkusu a jejich vztahu k ideji vzdělaného člověka. Řešení otázek spojených s výchovným procesem kultivace vkusu a estetické soudnosti jsou poplatná pojmovým, názorovým a do jisté míry i kurikulárním nejednoznačnostem v této oblasti. Dichotomie klasického a postmoderně sociologizujícího chápání kultury je nepochybně něco, s čím je třeba se vyrovnat. Způsob takového vyrovnání je však dosud předmětem hledání. V kurikulárních dokumentech vidíme snahy o systém tematicky integrovaného učiva, avšak kromě toho, že Rámcové vzdělávací programy nejsou dosud dostatečně

zpracovány, působí v nich i protisíla, totiž přetrvávající parcelizace „učební osnovy“. Ta je zřetelná ve všech humanitních předmětech, např. v oddělování výtvarné a hudební složky estetické výchovy, v přetrvávající redukci výuky literatury na její dějiny, či v naprosté absenci koncepce vzdělávací oblasti (nebo předmětu), jež by se zabývala estetickými, resp. kulturními tématy komplexně.

Problém vzdělání může a nakonec vždy musí být nastolen rovněž jako problém didaktický. Jestliže řekneme, co si myslíme, že vzdělání je, je třeba také dodat, jakými metodami ho v procesu vzdělávání dosáhnout. Zde musíme obrátit pozornost k těm, kteří ke vzdělání mají přijít a věnovat se procesům učení. Je to právě oblast didaktiky, kde se zdá být jakýkoli problém umocněn skutečností, že pedagogika jako edukační teorie nesplňuje zcela nároky kladené na vědeckost, alespoň podle pozitivistických kritérií. Již v 70. letech publikoval Olivier Reboul klíčové texty o pedagogických diskurzech, u nichž shodně konstatoval jeden společný rys: pedagogický diskurs je diskursem metafor a pedagogiku je třeba chápat především jako specifický druh rétoriky.

I brněňští autoři Roman Švaříček a Ingrid Čejková nám poskytli zajímavý vhled do problematiky vzdělávání analýzou metafor vyjadřujících v pedagogických diskurzech procesy učení a poznávání žáků. I oni ukazují, že pedagogický diskurs je v základu metaforický. Z toho jistě plynou zásadní důsledky pro stanovení kritérií vřazení pedagogiky do systému věd o člověku, přesněji do struktury způsobů poznávání lidské reality. Předmětem jejich studie však nejsou obecné úvahy o tom, zda pedagogika je či není vědou. Jde o to (slovy autorů) „podívat se na učení a vzdělávání perspektivou základních metafor, které nahlížíme jako idealizované typy odkazující na základní epistemologické linie v otázce učení“.

Cílem textu Švaříčka a Čejkové je tedy analyzovat tři převládající metafory učení, které reflektují určité diskursy, ideje, hodnoty a postoje v soudobé pedagogické diskusi. Na základě analýzy současného pedagogického diskursu popisují podstatné principy metafor, aby díky deskriptivním znakům používaných metafor mohli zodpovědět otázku, co hýbá metaforami a čím hýbají metafory. Dospívají tak k popisu specifického světa metafor, v němž žijeme, a k vysvětlení základních mechanismů, jimiž se metafory snaží získat dominanci v pedagogické diskusi.

Vzdělání a vzdělávání mají v evropské tradici výrazný institucionální rozměr, jehož rozkvět datujeme od dob středověku. Byla to univerzita,

kde se etabloval původně platonský, později aristotelský přístup k poznání. Poznání (na rozdíl od domněnek) může být založeno jedině v nezaújatém zkoumání věcí, ovšem s hlubokou a všeprostupující vírou v pravdu a možnost pravdivého náhledu. Od počátků středověké učenosti jsou v univerzitní instituci také nerozdělitelně spojeny dva principy: mnohost způsobů poznání a jednota pravdy. Univerzita, monumentální vzdělávací podnik středověkých i moderních evropských dějin, nese ve svém jménu i způsobu vzdělávání poukaz k Pravdě jako k principu, který nás mnoha způsoby vyzývá k poznávání. Avšak ačkoli se k Pravdě přichází mnoha způsoby, zůstává v tradičních pojetích stále čímsi Jedním a každý vzdělanec má ve svém úsilí o poznání nějak tuto Jednotu na mysli. Vzdělávání proto bylo chápáno jako mnohost různých cest, jimiž lze vyjádřit komplexnost světa a jako jeho možný obraz v duši člověka. Vědní svět, jeho duševní „průmět“ – to je svět ještě jednou, jak napsal kdysi Patočka. Poslání univerzity bylo tedy pojímáno jako cosi vznešeného – měla vést člověka k vědomí transcendence poznání a pravdy vůči běžným záležitostem života, zpravidla utopeného ve shánění a sebezajišťování.

Slovenská pedagožka Zuzana Danišková zaměřila svůj pohled na proměny, jimiž univerzita, její společenská reflexe a nakonec i její sebereflexe prošly. Opírá se přitom o úvahy dvou eminentních autorů – W. von Humboldta, proklamátora jedné z klasických idejí univerzity, a J. H. Newmana, jednoho z posledních interpretů a zastánců této ideje. Newman přitom post-moderní proměnu univerzitní instituce popsal ještě dříve, než kulminovaly její nejdrastičtější důsledky. Podstatu oné proměny lze vyjádřit poměrně jednoduše: univerzita se nachází na cestě pozvolného opouštění svobodného a nezaújatého bádání směřujícího k Pravdě a doznává čím dál více charakter provozu s velmi přesně definovanými a zcela praktickými (pragmatickými) vzdělávacími cíli.

Vzdělanost jako forma ducha, jenž se účastní nikdy nekončícího procesu sebepoznávání a hledání pravdy, jako by byla dnes prázdným pojmem. I slovenský badatel v oblasti pedagogiky a sociálních věd Ondrej Kaščák ve své studii vyslovuje mnohé z problémů soudobého vysokého školství, které se zdají být pro další vývoj zejména univerzitní instituce fatální. Vzdělání se stalo běžnou komoditou, jako ostatně mnoho jiných hodnot, jež byly tradičně pokládány za posvátné. Proto se na vzdělání vztahují mnohem spíše zákonitosti trhu, nabídky a poptávky a samozřejmě efektivita a objektivní systémové evaluace jeho výsledků. Vzdělání je dnes statkem, kterého lze dosáhnout v patřičných institucích, a je smysluplné hovořit o něm výhradně v duchu logiky směny – vzdělá-

ní předpokládá určité investice ze strany adeptů studia, avšak investice dlouhodobé a velmi výhodné. Doklad o vzdělání je vstupenkou na trh práce, je vkladem, jenž se dá efektivně proměnit v zisk a přináší rovněž určitou společenskou prestiž.

Takto bychom mohli charakterizovat jednu z významných proměn pojmu vzdělání, proměnu odehrávající se v posledních desetiletích a mající vliv nejen na kolektivní vědomí společností, které daly šanci vzdělávat se takřka všem; vlivu oné proměny neunikly ani tradiční bašty evropské vzdělanosti – univerzity –, jež byly vždy strážcem vzdělanosti právě jakožto formy ducha hledajícího nezaujatě pravdu a nespoutaného pomíjivými otázkami (sebe)obhospodařování a zisku.

Hovoříme-li o problému vzdělání, nesmějí se ze zřetele ztratit ani přesná pojmová práce a koncepční úvahy spojené s analýzou vzdělávacích programů, jejichž prostřednictvím jednotlivé státy hodlají naplnit své vize vzdělanostní společnosti. Dominik Dvořák se zhostil úkolu představit a analyzovat klíčové problémy „nových“ kurikul stávících na představě klíčového či jádrového učiva i kompetencí. Dvořákova stať je cenná i proto, že se pokouší usouvztažnit pojmy užívané v kurikulárních teoriích anglosaských a česko-slovenských. Jeho pečlivá analýza reprezentativních titulů k problematice kurikulární a vzdělávací je svým vyzněním velmi racionální a uměřená, nepodléhá jednostrannostem pro-reformních nadšenců anebo patosu věčných kritiků. Dvořák zdůrazňuje vazbu akademického principu či vzdělávacího cíle na pojem studijní připravenosti, čímž celý problém vzdělání dostává do praktické a velmi konkrétní polohy. Nebudeme-li mít jasno o tom, co přesně a na jaké úrovni budeme učit děti, veškeré úvahy o vzdělání, jeho povaze a smyslu vyznějí do ztracena.

Lehce kritický a přitom vtipně nadsazený tón zvolil v analýze situace českých škol a dopadů kurikulární reformy Tomáš Janík. V jeho textu se pracuje s dopravními metaforami silničního provozu a krajiny. Metafora kruhového objezdu mu umožňuje vyznačit tři podoby (fáze) reformy, přičemž nezapomíná ani na stále slyšitelnější a mediálně zesilovaný proud „eduoutu“, pro nějž je typické, že mu žádná reforma nestačí – nabízí rovnou radikální odškolnění. Janíkova úvaha tematizuje řadu průvodních problémů změny kurikula v českých školách – od prohlubujícího se formalismu v procesech tvorby školních vzdělávacích programů přes peripetie změn v nahlížení na roli učitele ve vzdělávání, nebezpečí obsahového vyprazdňování vzdělávání a absenci didaktické

analýzy učiva až po dramatické výklady mezinárodních srovnávacích testů a snahy o totální ekonomizaci (komodifikaci) vzdělávacího prostoru. Současně se ukazuje, že jde o způsoby či nástroje řízení vzdělávání ve společnosti. Posun, který se za posledního čtvrtstoletí odehrál, bývá také označován jako odklon od vládnutí (government) k pragmatickému ovládnutí dílčích funkcí vzdělávání pomocí technických indikátorů a nástrojů (governance). V této souvislosti je oprávněné upozornit na rostoucí význam jakési „edukační módy“, v jejímž důsledku se ze vzdělávání stává předmět veřejné debaty a „zasvěcených“ mediálních komentářů, což ovšem vyúsťuje do banalizace a znepréhlednění edukační reality v celku i v detailech. Tomáš Janík se věnuje i didaktickému rozměru implementace nových prvků kurikula. Nebezpečně se jeví především regres k jakémusi „metodikaření“, jež nahrazuje systematické, promyšlené analýzy obsahu vzdělání. Jenže Janík není jen kritikem – nahlíží mnohost přístupů, logik a snah ve vzdělávání jako atribut školství. O to více máme podle něj požadovat tvorbu přehledné mapy, která by „krajinu edukační reality“ učinila srozumitelnou.

Závěrečná studie Stanislava Štecha je analýzou i mementem. Probíhající proměny funkce, cílů, prostředků i forem vzdělávání se často označují pozitivně znějícím termínem „reforma“. Štechův text tuto automatickou konotaci odmítá a ptá se, zda změněný poměr sil mezi aktéry ovlivňujícími vzdělávání skutečně vede k regresi či úpadku, jak tvrdí mnozí stoupenci emancipační funkce formálního vzdělávání (namátkou třeba filosof Liessmann nebo sociolog Généréux).

Nejprve upozorňuje na skutečnost, že souběh dvou radikálních kritik formálního vzdělávání, tj. jeho kritiky z pozic individualistického liberalismu a současně kritiky školy z pozic ekonomistní neoliberální doktríny, sice rozložil ideu jednotné školy, avšak současně učinil ze školy jako instituce pouhou organizační jednotku. Ta se zmítá mezi modelem supermarketu nuceného nabízet co nejatraktivnější blyštivě zabalené „zboží“ přitahující (a „bavící“) rodiče a děti a modelem podniku vykazujícího růst produktivity (tj. stále častěji měřícího stále větší počet „výstupů z učení“, na něž byly degradovány vědomosti).

Tento vývoj se ovšem neodehrál jen na základě nějakých vnějších politických rozhodnutí. Poněkud stranou naší pozornosti totiž zůstává úpadek funkce „ďáblova advokáta“, která kdysi byla hlavním atributem vědců. Dnešní výzkumníci jsou často tlačeni do role expertů, díky nimž se prosazuje buď jen doxa, nebo nové úzce orientované ideologie – obě ovšem skryté v (kvazi)vědeckém hávu. A proto jsou pro veřejnost snáze

přijatelné. Alternativou k pocitu regrese musí být, zdá se, opakované zdůraznění kritického zpochybňování sdílených a veřejným míněním nebo řadou „expertů“ šířených přesvědčení a klišé. K tomu je potřeba hlavně svobodného prostoru pro výchovu vědců-vzdělanců (a nejen zdatných řemeslných výzkumných expertů) na univerzitách. A také přesvědčivější argumentace pro onu celostní, kulturně a osobnostně zakotvenou koncepci vzdělávání ve školách základních a středních.

Převážně kritický tón na adresu skutečných nebo navrhovaných změn ve vzdělávání by bylo chybou interpretovat jako projev neochoty (se) měnit a jako nostalgické volání po starých dobrých časech. Vzdělávání je činnost, která je pro společnost životně důležitá. Je to hlavní způsob, jak uskutečnit mezigenerační přenos a zajistit, že se společnost neutopí v napětí, konfliktech či destrukci. Hledání rovnováhy mezi konzervativním a inovujícím elementem společenského života proto vyžaduje neustálé tázání, připomínání minulého i ověřování nového.

Věříme, že tato publikace přispěje k formulaci metodologicky i obsahově nosných východisek k dalšímu promýšlení podstaty a funkcí vzdělání a k hledání odpovědí na otázku jeho žádoucí podoby v podmínkách dnešního světa.

Sluší se závěrem poděkovat oběma recenzentům, profesoru Branišlavu Pupalovi a docentu Petru Urbánkovi, za laskavé čtení i za kritické připomínky, které v řadě případů pomohly vylepšit finální podobu textu. Děkujeme též nakladatelství Karolinum a všem, kdo se na vydání této knihy podíleli.

Otokar Chlup (1875–1965).

Nástin života a díla

Růžena Váňová

Úvodem

Cílem studie je připomenout základní životopisná data a hlavní témata Chlupovy vědecké práce; vysvětlit příčiny jejich tematizování, případně způsoby jejich řešení. Vycházíme přitom z Chlupova vědeckého odkazu. Co se týká životopisných údajů, opíráme se, vedle životopisů z pera Karla Gally, Bohumíra Kujala, Dominika Ledvinky, Vlastimila Pařízka, Zdenky Veselé a Jiřího Zounka, zejména o autobiografický Chlupův text z roku 1955, napsaný autorem u příležitosti jeho 80. narozenin a nazvaný *Třicet let bojů o českou pokrokovou pedagogiku*, a o skromné archivní dokumenty uložené v Archivu Univerzity Karlovy, v Archivu Národního pedagogického muzea a Knihovny Komenského v Praze (Chlup, 1955).

Otokar Chlup žil dlouhý život a rozhodně ho nepromarnil. Publikovat začal v roce 1905 jako třicetiletý – v době svého prvního děledobého působení na střední škole, poslední publikovaná práce je z roku 1962. Tehdy mu bylo 87 let. Mezi těmito mezníky je několik monografií, desítky časopiseckých článků, učitelské působení na středních a vysokých školách, dokonce, byť epizodické, vyučování na základní škole. Je tedy za čím se ohlédnout...

Vědecká a pedagogická činnost mezi světovými válkami

Podnětem k zahájení vědecké práce v pedagogice byla Chlupovi praxe na středních školách. Ještě jako student – studoval francouzštinu a němčinu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze – vyučoval na pozici suplenta na reálkách v Karlíně, po dokončení studií v Novém Městě na Moravě, později na pražském Starém Městě. Prvním „delším“

působišťem byl Náchod (1903–08), od roku 1908 Praha. První práce publikoval v době působení v Náchodě. Popisuje v nich ideovou a didaktickou krizi soudobé střední školy a pokouší se najít cestu, jak z ní ven. Příčiny *ideové krize* spatřuje především v byrokracii státního školského aparátu a v klerikálním tlaku na školu. Řešení vidí v emancipaci školy od církve, tedy v laicizaci výchovy a v prosazení principu volné školy. Odtud i Chlupův intenzivní a dlouhodobý zájem o laickou morálku. Nelze nepostřehnout vliv Masarykův a vlastní politickou praxi v realistické straně, jakož i vliv dobového pozitivismu. *Didaktickou krizi* způsobila podle Chlupa dělba práce, která vedla ve škole k rozpadu původní středověké obsahové jednoty a k přetěžování žáků množstvím poznatků, které byl učitel nucen sdělovat v podobě hotových pravd. Nápravu vidí v tzv. syntetickém vzdělání, tj. vzdělání soustředěném kolem jednotné ideje. Téma syntetického vzdělání a výchovy bude Chlupa provázet celý život.

Vrcholným obdobím Chlupovy vědecké činnosti je meziválečné dvacetiletí. Předcházely mu – kromě už zmíněného desetiletého působení na středních školách – dvě zahraniční studijní cesty (1901 do Anglie, Belgie a Švýcarska, 1910 do Německa a Francie) a čtyři válečná léta prožita v Haliči ve funkci vojenského cenzora. Do vědecké práce se zapojil hned v roce 1919, kdy byl vyzván profesorem Kádnerem, tehdy nově jmenovaným řádným profesorem pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a zároveň ředitelem právě zřízeného Pedagogického ústavu J. A. Komenského, k práci ve zmíněném ústavu. (Kromě Chlupa v ústavu pracovali Josef Hendrich, Josef Patočka, Jiří Václav Klíma, Jan Čeněk, Tomáš Trnka a Jan Mauer.)

V roce 1920 se Otokar Chlup habilitoval na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy na základě práce *Paměť. Studie z pedagogické psychologie*, kterou vydal vlastním nákladem v roce 1918. V žádosti o habilitační řízení uvádí Chlup jako předměty habilitace pedagogiku a pedagogickou psychologii. Komise ve složení Otakar Kádner, František Krejčí a Zdeněk Nejedlý (!) podpořila pouze žádost o pedagogiku s odůvodněním, že pedagogická psychologie je disciplína dosud neustálená (jde převážně pouze o aplikaci psychologických pouček). Přísný posudek (autorovi bylo vytýkáno, že podcenil české práce k tématu, zejména práce F. Krejčího (!)) nicméně ocenil samostatnost úsudku a důkladnou znalost pedagogických problémů souvisejících s pamětí. Doporučenou žádost předal na Ministerstvo školství a národní osvěty. Na základě úspěšného řízení byl pak Chlup jmenován docentem a začal na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy přednášet. Na podzim 1922 však sděluje děkanátu

pražské filozofické fakulty, že byl pověřen suplováním v Bratislavě a že na Filozofické fakultě UK tedy působit nebude. Už předtím (v květnu 1922) byl jmenován mimořádným profesorem na Filozofické fakultě nově zřízené Masarykovy univerzity v Brně, jak sám sdělil „nikoli bez překážek“ – kvůli svému členství v KSČ (od roku 1921). Chlup doslova píše: *Profesorský sbor filozofické fakulty v Brně neměl mnoho na vybranou, neboť nebylo kromě mne habilitovaného docenta pedagogiky. Objevil se ovšem ve sboru návrh, který měl řešit otázku profesury pedagogiky tak, že by některý ředitel střední školy (myslelo se na řed. Bezdíčka z reálného dívčího gymnasia) přednášel praktickou pedagogiku. Tím se měly odstranit obtíže, že by měl být navržen komunista. Nebylo však jednoty ve sboru a nevím, po jakém jednání pozvali mne prof. Glücklich a Souček z filozofické fakulty k rozhovoru, při němž mi sdělili, že by mohla část sboru podat návrh na jmenování, kdybych dal prohlášení, že nehodlám pracovat proti zájmům čsl. státu. To jsem učinil, a to touto formou: „Prohlašuji, že není mým úmyslem pracovati proti zájmům stát-ním, ale ponechávám si právo svého světového názoru“* (Chlup, 1955, s. 125). Návrh na jmenování poté v profesorském sboru prošel a byl předložen sociálnědemokratickým ministrem Rudolfem Bechyněm vládě, která ho schválila. Tím však nebyl proces Chlupova nástupu do pedagogického působení v Brně ukončen. Když se poté, co se z novin dověděl o svém jmenování, ujal přednášek, byl prostřednictvím zřízence vstoupivšího do výuky rozhodnutím profesorského sboru z přednášky odvolán (zpráva o jmenování prošla pravděpodobně tiskem dříve, než byla oficiálně oznámena profesorskému sboru). Někteří z akademiků mu ostatně projevovali nepřítelství během celého brněnského působení. Nepřátelsky vůči němu vystupoval zejména profesor Arne Novák.

Paralelně s pedagogickou činností v Brně působil Chlup zhruba do poloviny 20. let (tj. až do nástupu prof. Hendricha) na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě (na obě univerzity dojížděl z Prahy, kde trvale bydlel). Na obou univerzitách zprvu přednášel celou pedagogiku, tj. všechny pedagogické a psychologické disciplíny, a to nejen z oblasti střední školy, pro niž byli studenti filozofické fakulty speciálně připravováni, ale i školy mateřské a obecné a z oblasti vzdělávání učitelů. Kromě toho stál řadu let v čele Škol vysokých studií pedagogických, svépomocných institucí vysokoškolského charakteru zřízených v roce 1921 pro učitele obecných a měšťanských škol, jejichž založení inicioval v Brně (ve školním roce 1925/26, trvale od roku 1927) a od roku 1936, tedy od smrti profesora Kádnera, i v Praze. Též několik let vyučoval mateřský jazyk na obecné škole v tzv. třídce a s velkým nasazením se ve 30. letech angažoval v diskusi o školské reformě (viz zejména

O školu měšťanskou z roku 1931). V Brně navíc od roku 1927 redigoval časopis *Nové školy*.

V meziválečném období napsal desítky časopiseckých článků a několik drobnějších pedagogických a psychologických studií, zejména pak tři velké práce: *Vývoj pedagogických idejí v novém věku* (1925), *Pedagogika* (1933) a *Středoškolská didaktika* (1935). Zásadním způsobem se podílel i na vzniku třídílné *Pedagogické encyklopedie*, která postupně vycházela v letech 1938–40.

Ke studiu historie pedagogiky se Chlup podle vlastních slov obrací zejména proto, aby porozuměl pedagogickým problémům současnosti a našel cesty k nápravě výchovy a školy. Soustředí se přitom na sledování vývoje základních pedagogických idejí. Nejde mu tedy o faktografická zkoumání konkrétních forem výchovy a vzdělávání v jednotlivých historických epochách, ale o sledování stěžejních pedagogických idejí velkých pedagogických reformátorů. Tak u Bacona, jímž výklad začíná, představuje jeho intelektualismus jako nový racionalismus oplodněný heuristickým realismem, u Montaigne ideál životní moudrosti, který eticky prohlubuje Baconův ideál člověka racionálně dokonalého, u Komenského všenápravné úsilí, kde v opravené výchově mládeže a v pansofických snahách hledá cestu k mravní obrodě lidstva, u Locka individuální výchovu, u Rousseaua nové pojetí kultury hlásající návrat k přírodě atd. (následují další postavy jako Kant, Pestalozzi, Herbart, Comte, Spencer, Tolstoj, Krejčí a jejich myšlenky). Ukazuje, jak jsou pedagogické ideje těchto myslitelů spjaty s jejich filozofickými systémy, jsou jejich logickým vyústěním a zároveň vyvrcholením a uzavřením.

Uvedený filozofický přístup přivedl autora k závěru, že *těžiště pedagogické problematiky je v cíli a obsahu výchovy a vzdělání*. (Jejich stanovení musí předcházet úvahy o smyslu života, o poslání člověka, o funkci jedince ve společnosti.) Cíl a obsah jsou základní didaktické kategorie, uvádí Chlup, prostředky a metody jsou kategorie odvozené.

Problematika obsahu vzdělání je hlavním tématem Chlupovy *Středoškolské didaktiky*. Autor v ní dospěl mj. k teoretickému uchopení problému a formuloval i základní teze své budoucí teorie základního učiva. Práce vznikala v atmosféře široce rozvinutého reformního hnutí. Chlup v zmíněné knize reaguje mj. na soudobou diskusi o krizi střední školy a na pokusy o její řešení. Souhlasí s názorem, že intelektualismus spojený s encyklopedismem odvozeným z herbartovského pojetí mnohostranného zájmu ovládajícího praxi střední školy je hlavní příčinou krize, nedomnívá se však, že řešením je opuštění logického hlediska, tedy podcenění teorie a soustavy poznatků, jak soudili reformisté soustředění kolem

Václava Příhody. Překonat krizi znamená podle Chlupa vzdát se mnohovědnosti (polyglotie, polyhistorie, encyklopedismu) a nahradit nekonečné jednotlivé poznatky základními idejemi, *kteřé spínají poznatky s růstem duševních forem v pevnou jednotu. Tyto základní ideje nahradí často tisíce faktů a jednotlivostí, které jsou obsahem příruček, slovníků a nezakalují mysl otevřenou pro pochopení zákonitostí jevů* (Chlup, 1935, s. 96). Základními idejemi rozuměl Chlup principy a podstatu věcí. Podobně jako Komenský chtěl učit znát „základy, příčiny a cíle všeho nejdůležitějšího, co je a co se děje“ a vydal se na složitou cestu jejich hledání.

Věnujme ještě krátce pozornost onomu *sepětí poznatků s růstem duševních forem*. Chlup tím rozumí dvojí (dvojijediný) cíl vyučování, totiž že cílem vyučování je naučit vědomostem a zároveň rozvíjet duševní formy. Reaguje tak na dobové diskuse o tom, zda cílem vyučování je rozvíjet duševní formy, přičemž je v podstatě lhostejné, prostřednictvím jakých obsahů se to děje (tzv. formální vzdělání), nebo vybavit žáka co největším množstvím poznatků (tzv. materiální vzdělání). Chlup je přesvědčen, že škola musí plnit oba úkoly, resp. že vyučování je dvojijediný proces, neboť v pravých vědomostech je obsažena obojí funkce jako nerozlučná jednotka. V této vlastnosti viděl i prostředek proti zapomínání. Skepsi k vědomostem pokládá za neoprávněnou a zdůrazňuje, že vyučování je proces látkově formální i formálně látkový, tedy že obsah rozvíjí duševní formy a že duševní formy utvářené obsahem připravují půdu pro nové obsahy.

Krizovou situaci střední školy způsobuje podle Chlupa i podoba školského systému, konkrétně neexistence jednotného obsahového základu vyššího vzdělání. Znovu zde ožívá myšlenka jednoty vzdělání či syntetické výchovy z už známého „kulturního boje o školu“. Základ jednoty vzdělání spatřuje ve světovém názoru. Na otázku, jaká filozofie to má být, odpovídá zatím velmi obecně: ... *světový názor nejobecnější, nejreálnější, přijímaný velkou většinou lidstva*.

Jedním z velkých Chlupových pedagogických témat, a to nejen meziválečného období, bylo vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol. Shodně se svými kolegy univerzitními učiteli pedagogiky žádá vzdělání vysokoškolské. Neshoduje se však s těmi, kteří prosazují názor, že speciální vysoká škola pro budoucí učitele, pedagogická fakulta, má poskytovat jen vzdělání pedagogicko-psychologické (věcné vzdělání měli učitelé obecných škol nabýt na střední škole, učitelé škol měšťanských na filozofických a přírodovědeckých fakultách, tedy stejně jako učitelé nižších středních škol). Přesvědčuje o tom, že věcné vzdělání učitele obecné a měšťanské školy nemůže být shodné s věcným vzděláním učitele školy střední. Akcentuje pro ně přírodovědnou a duchovědnou

všestrannost, výběr, soustavu, filozofickou harmonickou vyrovnanost. Pracuje s pojmem *vysoké vzdělání obecné* a rozumí jím takové vzdělání, které odstraňuje přehradu mezi lidmi různých profesí a klade základy všeobecnému vzdělání, jež poslouží jak těm, kdo po nabytí elementárního vzdělání nastoupí do praxe, tak těm, kdo ho budou dále rozvíjet na vyšších stupních školské soustavy. K tématu učitelského vzdělání se ještě několikrát vrátil i po druhé světové válce. Kritizoval fakt, že budoucí učitelé základních škol jsou v aprobačních předmětech připravováni jako budoucí vědeckí pracovníci, a nikoli jako učitelé, a zdůrazňoval význam speciálních didaktik (sám ve *Středoškolské didaktice* vypracoval nárys didaktik téměř všech učebních předmětů střední školy).

Vlastimil Pařízek ve své práci o Chlupovi (Pařízek, 1977) hodnotí meziválečné období Chlupova života jako období mimořádně náročné po stránce osobní i vědecké. Nelze s ním nesouhlasit. Chlup kvůli své politické příslušnosti musel na fakultě čelit mnohým překážkám, po stránce vědecké se často dostával do velmi ostrých polemik a střetů se stoupenci pragmatické pedagogiky. Ta na přelomu 20. a 30. let začala prostřednictvím tzv. pokusných reformních škol významně ovlivňovat školní praxi. Učitelstvo lákala novým pojetím výchovné a vzdělávací práce a úsilím o povznesení učitelského stavu (učitel byl označen za vědeckého pracovníka). A tak zatímco za Příhodou, iniciátorem a organizátorem reformního hnutí v duchu pragmatismu, stála početná armáda učitelů, kterou získal díky své pedagogické činnosti na pražské Škole vysokých studií pedagogických, mj. i *podmanivým slohem svých přednášek* (Chlup), Chlup zůstával často osamocen, přestože i on odmítal herbartismus a dobře znal vědecké dílo Thorndikeovo a Deweyovo. Stavěl se k nim však odmítavě. Pragmatismus hodnotí ve svých spisech jako reakci na evropský intelektualismus, který se nezdržuje zájmem o racionální syntézu, ale logickou stavbu učení nahrazuje aktivismem. Pragmatismus je nositelem nového formalismu, formalismu aktivistického, z něhož nemůže vzejít „opravdové vzdělání“, píše Chlup. Za nejhorší nedostatek pragmatismu označil Chlup utilitarismus. Kritizoval nadřazení vyučovacích metod vzdělávacímu obsahu, kvantitativního přístupu přístupu kvalitativnímu, podřízení pedagogiky psychologii aj.

O co šlo v tomto často zmiňovaném sporu dvou protagonistů československé meziválečné pedagogiky? Jednalo se o samu podstatu pedagogiky, konkrétně o to, je-li pedagogika věda filozofická (duchovní věda, duchověda) nebo přírodní. Kořeny sporu leží hluboko v 19. století, kdy byl zahájen proces emancipace pedagogiky od filozofie, jehož cílem bylo konstituování pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny. Tento proces