

**SCIENTIFIC PAPERS
OF THE UNIVERSITY OF PARDUBICE**
Series C
Institute of Languages and Humanities
5 (1999)

**K PEDAGOGICE ROZMANITOSTI NA ZAČÁTKU
21. STOLETÍ**

Karel Rýdl

Ústav jazyků a humanitních studií Univerzity Pardubice

Motto: "Doba volá po osobnostech, ale bude volat zbytečně až do doby, než necháme děti jako osobnosti žít a učit se".

(Ellen Keyová, 1900)

ÚVODEM

V roce 1900 věnovala švédská spisovatelka a novinářka Ellen Keyová knihu *Století dítěte* těm rodičům, kteří doufali v utváření nového člověka v novém století. Její koncepce *nové výchovy v rodině a ve škole* akcentovala práva dítěte, podporovala jeho osobní tvořivost i duchovní samostatnost a vzdělávání v souladu s přírodou.

20. století se však nestalo stoletím dítěte: generace dětí prožívaly války, trpěly a trpí hladem, bídou, fyzickým i duchovním násilím. Došlo sice ke kvalitativnímu posunu v materiálním zajištění i výchovy a vzdělávání, byly přijaty mezinárodní dokumenty o právech dětí, ale masové sdělovací prostředky vydávají svědectví o zneužívání dětí rodiči, o rostoucím kultu násilí mezi dětmi a mládeží. Postmoderní pluralita zpochybnila dosavadní jistoty, rodiče i učitelé dnes neví jistě, jak se mají k dětem chovat, co mohou požadovat. Většina škol se nestala *dílnami lidskosti*.

Výchova ve smyslu kultivace jedince a jeho vzdělávání jako získání životní kompetence se stávají existenční nutností. Ve světě se však v odborné literatuře již delší dobu hovoří o krizi školní pedagogiky i učitelství. Mají se učitelé více zaměřit na prosazování vztahově složitě a riskantní koncepce respektování osobnosti dítěte, nebo osvojování vědomostí, dovedností a návyků v jednotlivých předmětech?

Odpověď vycházející ze společenských podmínek konce 20. století lze hledat v *pedagogice rozmanitosti*. Její pluralitní charakter, vázanost na tradiční hodnoty, orientace na každodennost v životě dětí i učitelů vytvářejí předpoklady pro řešení aktuálních problémů pedagogického působení. Nejdříve nastíníme částečně dosavadní vývoj pedagogického myšlení, abychom se mohli pokusit naznačit představy o jeho možné podobě v blízké budoucnosti.

Motto : "Včely mlsají na různých květech a potom ze všeho udělají med, který je jedinečný. Není to již tymián nebo majoránka: tak musí dítě přetavovat také množství částíček vypůjčených od jiných, aby z nich mohlo vytvářet vlastní dílo, totiž svůj vlastní soud."

(Michel de Montaigne, 1580)

ROZPORY A PROBLÉMY 90. LET

Nedávno prezentovala v rozhovoru o školství jedna paní učitelka angličtiny - významně angažovaná v různých občanských pedagogických aktivitách - problém *zmizení nadějí*, že se věci budou postupně zlepšovat. Ke ztrátě jejich vizí a nadějí došlo především také proto, že se její žáci v posledních letech proměnili a začali odmítat její *výchovné působení*. Východiskem se jí stala snaha o didakticky a metodicky zajímavé každodenní vyučování. Problémy žáků nereflektuje v dřívější míře, občas jim něco poradí nebo je vyslechne, ale jen v případě, že to žáci sami chtějí. Vědomě tak rezignovala na výchovnou ideu, která poskytovala konkrétní smysl jejího každodenního jednání a konání.

Tento postoj není v současné době ojedinělý. Učitelé se obávají být označováni za *represivní a něco vnucující* a orientují se na odborné vzdělávací aktivity. Problém, který je za tímto postojem skryt, zní: **Je vůbec možné zaujmout v podmínkách pluralitní, demokratické společnosti, v níž musí být zásadně akceptována mnohočetnost dětských světů a pestrost pojetí života a kultury, nějaké adekvátní výchovné působení? Nebylo by vůči dětem manipulativní, autoritativní a direktivní?**

Jestliže ne, jak je za současných společenských podmínek a možností, možné uskutečňovat *výchovné vyučování*? Nevzala postmodernistická *nepřehlednost* pedagogice nároky k tvrzení, že ona nejlépe ví, co jak a proč má být učeno? 2/

Odpověď vycházející ze společenských podmínek konce 20. století by mohla přinést pedagogika rozmanitosti, která by měla pluralitní charakter a byla také vázaná na tradiční životní hodnoty. Nastíníme nejdříve stručně dosavadní vývoj pedagogického myšlení, abychom lépe mohli naznačit představy o pedagogice v 21. století.

OSVÍCENSTVÍ A REFORMNÍ PEDAGOGICKÉ Hnutí JAKO ODPOVĚĎ DĚJIN NA MODERNIZAČNÍ PROCESY

Kritikové feudalismu spoléhali na zajištění dalšího pokroku lidstva *osvíceným vzděláváním nedospělosti z vlastní viny* (Kant). Osvícenci zdůrazňovali užitečnost poznání, vědy a univerzalitu rozumu, ale i ideu přirozené svobody a důstojnosti člověka a jeho práv. V osvícenectví je vědění pojímáno jako prostředek svobody a pokroku. Existující zákony mají umožňovat soulad mezi zájmy individuálními a obecnými a k předním úkolům výchovy patřilo vštípit dětem lásku k zákonům a sociálním ctnostem. Proti obskurantismu a náboženské závislosti bylo postaveno vědecké a literární vzdělávání stejně jako utváření osobnosti zvnitřněným přijetím objektivní kultury. Nositelem tohoto pokroku se v kapitalismu stal *vzdělaný občan*.

I dnes jsme ovlivňováni osvícenskou tradicí: každý může používat vlastní rozum bez závislosti na druhém. Vzdělání ale není jen vzděláváním rozumu. Dnešním dětem a mládeži pomůže jen porozumění vlastní osobnosti v komplexním, celostním nebo globálním smyslu. 3/

Na modernizační snahy kapitalistické industriální společnosti reagovali reformní pedagogové konce 19. století a počátku 20. století. Industrializace dosáhla takového vývojového stupně, že aktivizace jedince, jeho tvořivosti a myšlenkové angažovanosti na pracovišti i na veřejnosti se staly aktuální potřebou. Pedagogičtí reformátoři (od švédské novinářky E. Keyové, přes italskou lékařku M. Montessoriovou, německého estetika A. Lichtwarka, pedagoga F. Karsena, Francouze C. Freineta až po amerického filozofa výchovy J. Deweye) byli přesvědčeni, že je nutné formulovat moderní vzdělávací princip, který by umožnil obnovu společnosti ve smyslu její optimalizace. I když může být reformní pedagogické hnutí posuzováno jako výraz ekonomicko-kulturního přerodu, sjednocovali se jeho reprezentanti, přes rozmanité odlišnosti, v tom, že nové vzdělávání nemůže vycházet jen z požadavků *dospělých* (průmysl, armáda, církev, kultura), ale především z respektování potřeb dítěte. Vzdělání se tak stane hodnotou samo o sobě, která vyvěrá přímo z dětského vývoje.

Hnutí *vom Kinde aus* spojovalo různé skupiny mladých jedinců do kategorie *mládež*. Dospívání bylo chápáno jako svébytná etapa života. Byly akceptovány psychologické zvláštnosti vývoje dětí a mládeže. Děti a mládež byly chápány jako *dobré* a to mělo být dále v nich rozvíjeno. Víru v jejich poslání vyjádřila počátkem 20. století E. Keyová: *Prostřednictvím vlastních potomků můžeme do jisté míry jako svobodné bytosti ovlivňovat a určovat budoucí osudy lidstva! ... Teprve potom může být stará společnost obnovena.* 4/

Vycházela z idejí J. J. Rousseaua: *Pomalů a klidně nechat působit přírodu samu o sobě a jen pozorovat a pomáhat, aby okolní poměry podporovaly práci přírody, to je výchova.* Keyová byla však kritická vůči jeho pojetí *přírozené zkaženosti lidstva*. Její sen o škole budoucnosti vylučoval tělesné tresty a známkování a zahrnoval koedukativní jednotnou školu vnitřně metodicky a zájmově diferencovanou.

Je možné, abychom v dnešní krizové společnosti spoléhali na poznatky a zkušenosti, které přineslo reformní pedagogické hnutí? Dosavadní aktivita montesoriiovských, waldorfských a jenských iniciativ a jejich výchovných a vzdělávacích zařízení přinesla řadu pozitivních zkušeností. Z hlediska didakticko-metodického je reformní pedagogické hnutí stále inspirativní. Musíme si ovšem uvědomit podstatný rozdíl ve vnějších okolnostech. Na konci 20. století je odlišná situace: mezi zainteresovanými neexistuje přesvědčení o tom, že *lepší* společnost lze vybudovat prostřednictvím *správné* výchovy a *správného* vzdělávání a že *správně* podporovaná a rozvíjená *přírozenost* dítěte vytvoří předpoklady pro optimálnější a mravněji orientovanou společnost. Přesto však nemůže moderní pojetí procesu vzdělávání nezahrnovat reformně pedagogické pojetí osobních práv dítěte, jeho tvořivosti, celostnosti vzdělávacích potřeb, mnohočetnosti individuálních vývojových potenciálů a potřebu sociálního kontaktu od narození. Zároveň je však třeba brát v úvahu, že řada vývojově psychologických formulací a teorií již neodpovídá současnému stavu poznání a je potřebné přehodnotit i antropologická tvrzení s jejich pedagogickými důsledky.

POSTMODERNÍ LIBOVŮLE

Postmodernita se u nás dostává ve významnější míře na scénu po roce 1990. V oblasti teorie kultury se však prezentují nové formy v architektuře, malířství, literatuře a hudbě v USA již v 50. letech. Evropa zažívá tuto až extrémní reakci na krizový vývoj společnosti od 70. let. Zahrnuje velmi rozmanité způsoby myšlení (pojetí, styl, tématizace), splývání vysoké a populární kultury, překonávání estetických hranic atd. Polský sociolog Z. Bauman považuje postmodernitu za určitou etapu vývoje individuí i společenských vztahů a k trvalým atributům postmoderního životního stylu řadí: nespojitost, nekonekventnost jednání, fragmentarizaci a epizodičnost různých sfér lidských činností. 5/ Postmodernismus odmítá nejen ideu osvícenství a racionality, ale zpochybňuje také ideu pravdy, emancipace, pokroku i pojetí subjektu v chápání moderny. Významný francouzský filosof J. F. Lyotard očekává, že *filosofie zlomí teror teorie* a nebude vymýšlet nové teorie. Vyjadřuje skepsi vůči všem obecným koncepcím, které označuje za metavyprávění. Proti metapříběhům klade postmodernismus dílčí příběhy. Do popředí se tak dostává mnohost jevů, diskontinuita, nejistota jako trvalý stav, přelomové okamžiky, pluralita životních způsobů i činností, typů myšlení, sociálních koncepcí atd.

S postmoderní relativizací racionality, s antiuniverzalismem a pluralismem souvisí i hodnotový relativismus. Neexistuje jednotné morální univerzum, které by umožňovalo zdůvodnit určité pravdy a hodnotové postoje, jež by respektoval každý racionální a moderní člověk, neboť rozličné kultury, rozličná období v dějinách si vytváří vlastní koncepce světa, vlastní kritéria, vlastní kritiku. Postmodernisté hovoří o rozpouštění reality. Substitute reality znaky se označuje jako hyperrealita. Rozplývá se také představa o moderním já. Krajní tvrzení hovoří o tom, že subjekt je zbaven své autonomie, své síly interpretovat, schopnosti svého sebeobnovování a ztrácí sílu jako centrum činů a jednání. V mírnější podobě, kdy se žádá redukce přinucování a sjednocování, jde o osvobození jedince ve jménu neomezené individuality. Jedinec může různě volit v pluralitě životních forem a různosti informací.

Postmoderna zpochybňuje také kategorii vzdělání. V protikladu k obsahu vzdělání (odmítání smyslu a významu objektivních obsahů vzdělání) se zdůrazňuje pojem autenticity (důraz na bezprostředně prožitě, autonomie subjektu jako osvobození od sociálních vazeb, při krajním zvnitřnění subjektu se autenticita hledá v iracionální, v mystickém vztahu ke kosmu). Proti organizaci procesu vyučování ve škole se do popředí dostávají emocionální momenty, aktuální proces komunikace, svobodná činnost, spontaneita, zájem o tělesné prožitky, tvořivost a intuice. J. Skalková téma vzdělání v kritice moderny uzavírá požadavkem: *Jde vlastně o to nově propracovávat takové řešení obsahu vzdělání včetně rozvíjení kritického myšlení, které bude odpovídat komplexitě současného života, pomůže orientovat se v pluralitě životních forem, zvládat jejich rozpornost a rizika.* 6/ Adekvátní realizace tohoto náročného požadavku vyžaduje eliminaci jakékoliv jednostrannosti včetně přemíry volnosti, která může způsobit u jedince nežádoucí stres, nejistotu, pocit osamocení.

Výchovná činnost vycházející z idejí osvícenství se rozvíjí na principu vzdělávacelnosti a aktivity subjektu, což postmodernismus odmítá zejména proto, že utváření člověka se chápe jako jeho technická výroba a je projevem panování vychovatele podle předem stanoveného cíle. Kritizováno je jednostranné raciona-

listické působení školy a potlačování osobnosti mladého jedince. Naproti tomu se zdůrazňuje autonomie, samostatnost a svoboda dítěte, které se má učit tomu, co bude potřebovat pro suverénní a zralý život a zároveň se má učit vzdělávat se. Tyto požadavky jsou přijatelné také jako výzvy proti všemu povinnému a uniformnímu, dirigistickému.^{7/}

Postmodernisté podněcují a vyzývají. Podle J. Skalkové mají postmoderní diagnózy své racionální jádro: *...Především se snaží reagovat na skutečné problémy soudobé postindustriální společnosti, místo a problémy člověka v ní, na problémy soudobého poznání, moderní vědy a techniky. Odhalují stránky, o nichž se až dosud většinou neuvažovalo. Postmoderní myšlení kriticky ukazuje, že současné koncepce filosofie života, vědy a techniky nejsou s to odpovědět na základní otázky nastolené vývojem.*

Z postmoderní pedagogické diskuse vyplývá, že komplexní teorie s obecnou legitimitou už nemá prostor pro fungování ani existenční oprávnění.

PEDAGOGICKÉ HLEDÁNÍ

Identita pedagogiky vycházela od osvícenectví z *velkého vyprávění*. Dnes se neakceptují ani křesťanská ani osvícenecká filosofická východiska a pedagogika přestává být závazně zdůvodnitelná.

Základní znaky postmoderny: konec metavyprávění, radikální pluralismus a existence rozporů mají pro pedagogiku zásadní důsledky: 1) absence obecně platné teorie a hodnotové orientace, 2) nebo akceptování plurality teorií. ^{8/}

V. Jůva uvádí, že dle Klafkiho by v této situaci pedagogika měla rozpracovat edukativní činnosti orientované na klíčové problémy typické pro danou epochu: zachování míru a životního prostředí, vztah Severu a Jihu, společenská nerovnost, důsledky nových technických řídicích, informačních a komunikačních médií, subjektu jedince nebo interpersonální vztahy.^{9/} Tyto obsahové orientace mají současně provázet tyto formální kompetence: připravenost kritiky včetně sebekritiky, připravenost a schopnost argumentace jako poskytování vlastních argumentů druhému a společné hledání hlubšího poznání, schopnost empatie v přístupu ke společnosti z pozice druhého, schopnost spojitého a vzájemně svázaného myšlení atd. Společně s Kaiserovými konstatuje, že v postmoderní době je třeba změnit chápání všeobecného vzdělání, a to společenským zajistěním schopnosti učit se, a výchovou schopnosti morálně se podílet na diskursu. ^{10/}

Značně problematické je řešení otázky výchovných cílů. Z jakých tradic mají vycházet? Vybíráme z liberální: rozvoj individua, výkon, soutěž, pluralitu názoru; ze sociálně demokratické: solidaritu, demokratizaci všech oblastí života; z křesťansko-sociální: partnerství, pospolitost, významnost rodiny.

Domníváme se, že by v adekvátní míře měly určovat cíle, rozmanité proudy a v rámci pedagogiky bychom měli hledat efektivní instrumenty k realizaci zvolených výchovných cílů.

V 60. letech 20. století se objevila koncepce *vědecky orientovaného vzdělání*, která spočívala na zvědečtění obsahu a forem tradičního všeobecného a zejména literně gymnaziálního vzdělávání. V Německu byl v roce 1970 vydán *Plán strukturální obnovy vzdělávací sféry*, který byl formulován pod vlivem až nekritické víry ve

všeobecný pokrok a optimisticky interpretoval roli vědy jako dovršení evropského osvícenství. 11/ Autoři byli přesvědčeni, že se žáci budou vzdělávat pro budoucnost nejvíce v přímém kontaktu s vědeckými procesy a poznatky a tím rozumově vyspějí do té míry, že vědomě budou podporovat a rozvíjet demokracii umožňující individuální rozvoj ve prospěch celku. Z toho potom vycházel pokus o odvození vzdělávacích obsahů z kvalifikačních nároků budoucí práce. Z těchto snah přežilo zdůraznění všeobecných dovedností: flexibility, mobility, schopnosti učit se, otevřenosti a tolerance.

Přínos této koncepce lze spatřovat v překonávání tradičního členění vzdělání na masové a elitní. Byly zpochybněny dosavadní vzdělávací teorie spočívající na genetickém základě člověka, jeho nadání a talentu. Didakticky byla tato koncepce učení podřízena představě o plné plánovatelnosti vyučovacích hodin. Učitel se stal technologem vyučovacího procesu a jeho hlavním úkolem bylo předem rozplánovat reakce žáků v pětiminutových intervalech (krocích) a podle toho připravit celé vyučování. Úspěchy slavilo tzv. programované učení.

Přes jednostrannost, odtrženost účelu a prostředku od otázek důsledků, zájmu a morálky ukázala tato koncepce, že vzdělání omezené na určitý druh a typ školy (ať je to gymnázium, zvláštní škola nebo konzervatoř) je již společenským vývojem i životními podmínkami dětí překonáno. Obsah školního vzdělání nadále koresponduje s vědeckým poznáním, ale vyučovací předměty nemohou mít jen vědecky orientovaný obsah.

V polovině 70. let se objevilo antipedagogické hnutí. Pedagogicky a organizačně se projevilo nejdříve ve formách alternativních volných škol - Freie Schule (nikoliv v již existujících reformně pedagogicky orientovaných školách) a rodiči zakládaných "dětských krámech" - Kinderläden. Tyto nové výchovné a vzdělávací instituce spojoval radikálně změněný vztah dospělých a dětí. Na rozdíl od *vědecky orientované* a na systematickém učení spočívající koncepti se akcentují učební zájmy dítěte. Konkrétní dítě je v antipedagogických spisech často idealizováno, aniž se zohledňují aktuální socializační podmínky. 12/ Na rozdíl od reformních pedagogů, kteří hovoří o *dobrém* dítěti abstraktně, nařikají nad jeho reálnými deformacemi, vycházejí antipedagogové alternativních hnutí z *dobrého empirického* dítěte, které vydávají za bernou minci. Kouzelným slovem se stává *seberegulace*, zdánlivě se navazuje na Rousseaua, Keyovou, Montessoriovou a Freineta. Ti však navrhovali plánovité pedagogické utváření učebního prostředí. Antipedagogika je však zásadně bez jakéhokoliv pedagogického vztahu, v němž by dospělý dítě *utvářel*. Rodiče a učitelé jsou chápáni jako průvodci bez vlastních výchovných cílů. Předmětové a tematické nabídky učitelů zůstávají stranou jako nepodložené, výběr učiva se do značné míry ponechává na dítěti. Antipedagogům jde o to, aby byla dítěti ponechána volnost a svoboda. V procesu rostoucí samostatnosti dítěte a v různých formách jednání a vztahů k dětem se o to snaží. Velmi obtížně se antipedagogové vyrovnávají s morálními otázkami, nesporné ale je, že pozitivně posunuli pedagogické myšlení z hlediska tělesných, emocionálních a sociálních potřeb dětí.

Kritickým způsobem reagovala na antipedagogickou koncepci řada významných pedagogů. Proti antipedagogickým názorům je stavěna teze, že rezignace na pedagogizované vztahy ve škole a v rodině znamená, že děti jsou vystaveny jiným socializačním silám bez náležitého teoretického zakotvení. 13/ Proti tomu nelze nic namítat, ale antipedagogové odmítají pod pojmem pedagogika onu manipulativní,

formativní, znásilňující výchovu, která se po mnohá staletí prosazovala a jejíž působení lze pozorovat dodnes.

Koncem 70. let se objevil školskopolitický konzervativní směr, pod heslem *odvaha k výchově*. 14/ Šlo o to nově objevit a prosadit tradiční normativní hodnoty a ctnost: píli, disciplínu a pořádkumilovnost. Mládeži měl být dán nový smysl života. Školy mohou být přínosem pro výchovu dětí jen tehdy, pokud v nich budou platit tytéž kulturní samozřejmosti, k jejichž uznávání byla ještě před školou i mimo ni vychovávána generace dospělých.

Iniciátorům zřejmě nešlo o obranu tradičních výchovných cílů, ale o to, aby se vzdělání orientovalo na dosažené kulturní samozřejmosti, které budou uznávat všichni. Proto se obracejí k tradičním etickým a kulturním hodnotám. Pro současnou pluralitní a multikulturní společnost je ovšem tato koncepce příliš normativní a úzká. Kurikulum v souladu s touto koncepcí by nerefletovalo zkušenosti dětí a rodičů, kteří se na této koncepci nechtějí podílet.

Tato konzervativní koncepce ukazuje, že návrat společnosti pouze ke kvalifikačním a vědomostním cílům není dostačující. Další rozvoj společnosti potřebuje vzdělávací ideu, jejíž centrální dimenzí zůstává pluralita. Současné multikulturní a pluralitní vzdělávací koncepce se však ocitají také v nebezpečí: při prosazování rozmanitosti kultur, nebude dostatek prostoru pro hledání toho, co nás spojuje.

Pro závěr 20. století je charakteristické, že řada hlubokých společenských změn probíhá ve stejné době na různých úrovních, jsou vzájemně propojeny a ovlivňují se, a to při zvyšování jejich tempa. Od jednotlivců, ale i institucí je vyžadována tvořivost, schopnost dynamického rozvoje a aktivní spoluúčast na utváření budoucnosti. Výchova a vzdělávání mají pro tyto procesy nemalý kvalitativní význam. Vzdělávání se nemůže vyvázat z obtížného úkolu stát se v současnosti prostředníkem mezi minulostí a budoucností. Výchovné a vzdělávací instituce potřebují mít podmínky k tomu, aby se naučily včas a dynamicky reagovat na měnící se rámcové podmínky a zejména na nové, často ještě nejasné a jen tušené požadavky doby.

Tradiční modely životních stylů a sociálních vztahů ztrácejí na závaznosti. Jsou vůči proměnám rezistentní, diferencují se, nebo postupně mizí zdánlivě jako důsledky změn v jiných sférách společenského života. Pro stále více lidí existuje možnost výběru v partnerských a rodinných vztazích, ve vztazích mezi pohlavími a generacemi, ve vzdělávání i profesionálních kariérách.

Pluralizace rozšiřuje možnosti individuálního jednání a rozhodování a zlepšuje šance pro samostatný (identický) život. Zároveň konfrontuje jedince s požadavky a riziky svobody: musí přebírat odpovědnost sám za sebe. Ve společnosti, která z úspěchu učinila měřítko uznání a příčiny neúspěchu vidí jen v nedostacích a chybách jedince, se tento cítí stále nejistěji. Potřebuje dovednost vlastního úsudku a umět překonat zklamání, pokud vlastní ambice a očekávání ztroskotají na vlastních mezích nebo jeho vzdělávacích a pracovních možnostech.

Internacionalizace životních poměrů a pluralizace společenských životních forem nás konfrontuje stále silněji s otázkou, jaké hodnoty jsou nadále platné a potřebné, kolik rozdílností a kolik koncensu bude v budoucnosti nutných a produktivních. Rychlé a nezadržitelně se prosazující změny téměř ve všech oblastech života vyžadují široký dialog o možnostech vzájemné dohody, která umožní utvářet dynamiku a směřování dalšího vývoje. V otevřené, pluralitní a demokratické společnosti nelze hodnotové žebříčky vnucovat, ale pro jednotlivé životní hodnoty

mohou být jednotlivci získávání přesvědčováním ve vzájemném dialogu. Právě hledání větší pospolitosti v pozitivních lidských hodnotách a sounáležitosti k nim našlo své vyjádření v evropském osvícenství, jehož ústřední myšlenka *dospělosti* je snad nyní více potřebná než kdy v minulosti a neměla by tedy být jako pozitivně regulující idea opuštěna.

SOUČASNÝ POJEM VZDĚLÁNÍ

Již od dob W. von Humboldta je tento pojem spojen s pojmem orientace, která stabilizuje a umožňuje činnost. Nyní se zdá být však znejistěna a rozmělněna, což zpochybňuje osvícenskou ideu dospělosti.

V současném světě věda a technika kráčí rychle vpřed. Reflexe jejích následků a pokusy o zodpovědnou regulaci tohoto vývoje však stále více pokulhávají. Jestliže by tato nerovnost existovala delší dobu nebo by se stala běžnou součástí vývoje, zůstal by svět (společnost) pozadu za svými vlastními kulturními vývojovými možnostmi. Moderní pojem vzdělávání musí tuto okolnost zohledňovat, zejména ve školní vzdělávací realitě. To je, zvláště pokud jde o hledisko překonání tohoto vývoje, pro současnou školu jako instituci značně obtížný požadavek a vysoký nárok.

V současné době se oslabuje role školy jako předavatele poznatků a vědění vůbec, zároveň se zdůrazňuje její nezastupitelný výchovný význam. Stále větší pozornost bude muset věnovat přípravě jedince pro celoživotní vzdělávání, aby byl schopen stálého obnovování a dalšího rozvíjení odborných znalostí a dovedností, které byly ve škole již získány.

Význam a smysl školy pro vzdělávání pro budoucnost je zpochybňován zejména v souvislosti s rozmachem nových technologií a médií, které ovlivňují pluralizaci možných vzdělávacích cest. Budou umožňovat vytvářet mimoškolní vzdělávací cesty, které mohou více vyhovovat cílům, potřebám a možnostem jedinců.

Pluralizace společenských forem, internacionalizace životních poměrů a změna hodnotové orientace zvyšují zároveň význam školy pro budoucí společnost. Tento vývoj vyžaduje zásadní prověření dosavadního sebevědomí školy, jejích pracovních forem a její funkce jako společenské instituce. Životní vývojové podmínky dětí a mládeže se musí více než dosud stát vztažnými a orientačními body pro organizační a obsahové utváření školy.

Vzdělávání ve škole budoucnosti se potřebuje prosadit zejména ve své funkci sociálně integrativní a jako chráněný životní prostor pro získávání potřebných zkušeností a dovedností pro samostatný život. Školní vzdělávání má především zprostředkovat kompetence, které umožní zvládnout požadavky a problémy životní reality. Vzdělávací proces musí být organizován z hlediska těchto kompetencí. To ovšem neznamená, že by již nadále neměly existovat pevné vzdělávací obsahy. I v budoucnosti budou mít své místo ve vzdělávacím procesu ucelené a systematizované odborné vzdělávací obsahy (byť již více integrované než separované v dílčích uzavřených disciplínách). Bez odborných a všeobecných poznatků nelze získávat praktické zkušenosti a rozvíjet konkrétní dovednosti. Více místa je potřebné věnovat také získávání dovedností efektivního samostatného získávání poznatků a informací a jejich optimálnímu využívání.

PROMĚNY SVĚTA DOSPÍVAJÍCÍCH

Existuje již široké spektrum a množství diferenciací při utváření dětství a dospívání. Zároveň lze formulovat společné znaky a vývojové tendence socializačních podmínek:

- Demografická situace je v rozvinutých zemích charakterizována stálým snižováním podílu dětí na celkovém počtu obyvatelstva.

- V posledních desetiletích se vyvinul velký počet různých forem rodinného života (nemanželské soužití, neúplné rodiny, nové rodiny s dětmi z prvního manželství, matky samoživitelky apod.). Navíc se rodiny stále generačně i početně zmenšují, což vytváří pro život dětí a mládeže zcela odlišné podmínky.

- Strukturální a systémové změny v oblasti zaměstnanosti a světa práce vytěsňují kvalifikační certifikáty na okraj zájmu (rozhodující je skutečná schopnost a dovednost). Poznatky a dovednosti zprostředkované školou jsou ve své využitelnosti stále více zpochybňovány. V období plné zaměstnanosti a ekonomického růstu platily kvalifikační doklady a doklady o úrovni vzdělání jako garance pro začlenění do pracovního procesu a jako předpoklady pro částečně již předem naznačenou kariéru. Tyto procesy dnes již probíhají podle jiného vzorce. Zaměstnanost a svět práce se stal tak dynamickým procesem stálých změn, a je velmi obtížné (a dnes již zatěžující) předem dlouhodoběji vývoj plánovat. Důležité je pro mládež získání pracovního nebo studijního místa, úspěch a dobré ohodnocení v práci. Začlenění do pracovního procesu je vnímáno jako uznání plnohodnotnosti mladého člověka, což má pozitivní vliv na jeho sebevědomí i chování v rámci společnosti.

- Na socializaci dětí a mládeže mají stále větší vliv různá média, která se snaží nahrazovat vzdělávací procesy a simulovat jejich výsledky. Velmi silně a mnohoznačně působí na děti a mládež informace a hodnotové orientace zprostředkované a skrytě vnucované mediálním světem, jejich prostřednictvím si děti a mládež utvářejí vztahy k různým jevům a vlastní úsudky a sociální chování. Nepochybně negativní vliv má mediálně znázorňované násilí, roste počet sociálních a psychických konfliktů. Vedle těchto problematických působení medializace světa přináší svět médií zcela nové a mnohdy ještě netušené možnosti a fascinující šance ve využívání informací a dat pro utváření vlastního světa zábavy, hry a učení.

ZMĚNY V POJETÍ DĚTSTVÍ A DOSPÍVÁNÍ

V postmoderní době se ztrácejí hranice mezi věkem dětství, mládeže a dospělosti. Sféry dětství, mládeže a dospělých se nebývale prolínají. Životní situace je charakterizována radikální pluralizací, diferenciací a individualizací. Příliš brzy proniká svět dospělých do světa mládeže, a to včetně sociálně rizikových jevů.

- Roste náročnost situací, s nimiž se mladí musí vypořádat (informační boom, mobilita, herny, porno, extenzivní působení masmédií atd.).

- Očekávání mládeže naráží na meze širších společenských podmínek (nezaměstnanost, nedostatek vzdělávacích míst, o které má zájem, atmosféra nejistoty, kterou vyvolávají globální problémy lidstva, anonymita ve zbyrokratizovaném světě, úspěch nezáleží vždy na práci a poctivosti atd.).

- Dochází k výrazným změnám ve formách vzájemného soužití a jednání mezi rodiči a dětmi. Stále častěji je vzájemný kontakt určován méně autoritativně a méně společným řádem a způsobem života a stále více se objevují konfliktní způsoby jednání. Obě skupiny prosazují značně rozdílné zájmy a je potřebné se učit dávat je alespoň do minimálního vzájemného souladu.

- Vliv rodiny, školy a dalších výchovných institucí a organizací na kulturní orientaci dětí a mládeže je výrazně menší. Výchovnou roli přejímají vrstevnické skupiny (peer group), které ovlivňují životní orientaci a sociální vazby mládeže již v nižším věku. V takové skupině (clique) mají téměř všichni stejné vývojové problémy a vyhlídky do budoucna, takže mezi sebou cítí značnou soudržnost a navíc se cítí být druhými posuzováni jako samostatná osobnost. Ve vrstevnických skupinách se prosazuje ale také silná konkurence, která většinu příslušníků značně podněcuje a mnohdy i *převálcuje*.

- Změny v pojetí dětství a dospívání se dotýkají také rolí obou pohlaví. Dívky a mladé ženy jsou sebevědomější a aktivně vyžadují respektování vlastních práv, tradiční vůdčí a zajišťovací mužské role jsou zpochybňovány. Mládež se tak musí v rozvíjení vlastní identity stále nově orientovat.

- K novým zkušenostem dětí a mládeže patří ekologické krize a bezprostřední ohrožení zdraví. Tyto problémy jsou dospívajícími generacemi posuzovány jako ohrožení jejich životních perspektiv, u dospělých ale nevidí žádné schopnosti a ani sílu problémy zásadně řešit.

- V důsledku stavebních a dopravních změn ztrácejí zejména ve městech děti a mládež původní prostory ke hrám a vlastním aktivitám. Proto hledají a vytvářejí si prostory nové, jimž přizpůsobují i formy her a aktivit. Vedle zmenšujících se blízkých prostorů využívají děti a zejména mládež ke svým aktivitám stále více vzdálenější prostory a oblasti, které ale nejsou schopni zcela zvládnout. Vzhledem k nedostatku doprovodných institucí a vhodných zkušených dospělých je stále více dětí a mládeže ponecháno samo sobě a zejména si tito jedinci vytvářejí vlastní dětskou kulturu, což může vést k nezdravé individualizaci a problémům s orientací a chováním ve společnosti.

- Současná mládež již nemůže spoléhat na společensky utvářené předpoklady vlastního života, ale svoji životní roli si vytváří vlastním jednáním sama. Potřebuje dovednost nejen stanovovat vlastní životní cíle, ale i plánovat si jejich postupné plnění. Problematické je, že většinou se jedná o cíle, s nimiž se rodiče těžko ztotožňují, protože neodpovídají jejich vlastním očekáváním. U mládeže se zvyšuje riziko vlastního ztroskotání. Ve škole ani v rodině se nevěnuje však dost pozornosti zvládnání krizových situací.

- Tradičními znaky ukončení fáze dospívání byl obvykle nástup do zaměstnání nebo uzavření manželství. Životní formy mládeže dnes umožňují na jedné straně získávat zkušenosti *dospělých* např. v sexualitě nebo partnerských vztazích dříve a na druhé straně např. zase odsouvat na pozdější dobu manželství nebo nástup do zaměstnání. Mládež dnes může obojí: účastnit se způsobu života dospělých nebo žít podle vlastní kultury. Kritériem přechodu z fáze dospívání do fáze dospělosti se stává míra účasti na spotřebním, kulturním a politickém životě dospělých.

- U mládeže se projevuje narůstající napětí z rozporů v různých oblastech života:

· Děti prožívají intenzivní lásku vlastních rodičů, ale také získávají stále častěji zkušenosti o nestabilitě vztahů v důsledku četných konfliktů a rozvodů.

- Stoupá význam společenského sociálního jednání, ale zároveň mizí možnosti pro získávání zkušeností v rodině (např. oslabování sourozeneckých vztahů).
- Dospívající prožívají zostřování protikladů v životní realitě.
- Získávají zkušenosti v životních podmínkách vytvořených vědou a technikou, ale zároveň se objevuje nebezpečí a ničivý potenciál těchto podmínek.
- Aktuální se stává pro děti a mládež vlastní sebekontrola, nemají však ještě vybudovanou vlastní orientační jistotu.

Děti a mládež se s touto situací vyrovnávají různě. Ukazuje se, že i přes nedostatky v sociální citlivosti a spoluodpovědnosti se u řady dospívajících mění základní chování. Sebevědomě vystupují vůči učitelům a vedení školy, řídí se vlastním úsudkem a akceptují partnerství ve vrstevnické skupině. Roste však také počet dospívajících, kteří nemají zájem o společenské dění, nejsou pozitivně v životě orientováni a odmítají jakékoliv zásahy ze strany dospělých do vlastních představ o životě. Proto jsou potřebné a nezbytné změny v oblasti výchovy a vzdělávání.

Mění se životní podmínky dospívajících vyžadují rozšiřování a změny forem mimorodinných vztahů a aktivizačních možností k posilování sociálních zkušeností a k získávání či stabilizaci sociální odpovědnosti. Je potřebné vytvářet společenské podmínky pro celkovou intenzifikaci výchovné a vzdělávací práce s mládeží, a to nejen ve školách, ale zejména mimo ně. Ale také učení ve škole musí být chápáno jako získávání smyslu pro porozumění a zvládnutí vlastních životních situací a problémů. Žáci mají získávat dovednost tématizovat aktuální vlastní životní situace a nacházet cesty a způsoby k jejich zvládnutí. Škola žije množstvím sociálních vztahů uvnitř sebe sama a ve svém blízkém okolí. Volné a netradiční formy vyučování mohou pomáhat při utváření komunikačních zkušeností *lidí uvnitř školy* s rodiči a dalšími mimoškolními partnery, vztahovanými do výchovného a vzdělávacího procesu ve škole. Tak se může stát škola prostorem pro porozumění životu.

VZDĚLÁNÍ JAKO PEDAGOGIKA ROZMANITOSTI V POSPOLITOSTI

Z dosud uvedeného je zřejmé, že nelze rezignovat na vzdělání ve smyslu orientačního pojmu životní praxe, pokud chceme život na této planetě udržet. E. Eppler přišel v polovině 80. let s návrhem, aby se základem veškerého vzdělání stala *láska k životu*, tedy v nejširším slova smyslu **etika odpovědnosti**. V tomto smyslu potom vůbec nejde o konec výchovy, nahraditelné postmoderní libovolností nebo antipedagogikou. Pro dospělé (to jsou rodiče, učitelé nebo politická reprezentace) zůstává hlavním úkolem připravit dětem příznivé podmínky pro jejich dospívání, orientovat je také výchovou.

Koncepce *lásky k životu* poskytuje každému rovnocenné šance. Vzdělání pro určitý druh nebo typ školy je stejně neúnosné jako vzdělání omezené jen na určitou etnickou, národnostní či náboženskou skupinu, na příslušníky určité sociální vrstvy.

Vzdělání nemůže být chápáno jako přivykání nějaké nepodložené objektivní kultuře. Škola pokud chce zabraňovat šíření barbarství se bude orientovat na všeobecné univerzální hodnoty a aktivně je bránit i prosazovat v praxi. Jde zejména o lidská práva, právo jedince na vlastní rozvoj a plnohodnotný život, naplňování sociálních potřeb, uchování pestrých forem života apod. Vzdělání jako pedagogika rozmanitosti je koedukativní, vytěsňuje xenofobii a rasismus stejně intenzivně jako

odepírání práv jiným různým sociálním skupinám. Naopak snaží se je vázat principem pospolitosti a vzájemnosti. Vzdělání na přelomu tisíciletí není nepřátelské vědě, ale je k ní skeptické. Vzdělání je univerzalistické a zároveň partikularistické vůči sociálnímu prostředí, životním podmínkám etnických a národnostních skupin, všednímu dni každého jedince. Žádná jedna kultura, jedno náboženství, jeden pedagogický směr, jedna sociální skupina nemají právo na ovládnutí obsahu a forem vzdělávání (kurikula). Pedagogika rozmanitosti směřuje k rovným sociálním šancím, má být rozvíjen každý jedinec. V praxi to znamená, že např. ve vyučování budou poznávány, představovány a rozvíjeny nejrůznější formy vzájemného soužití jedinců se všemi jejich problémy, zkušenostmi a možnostmi. Děti získají přehled různých kultur, ideologií tak, aby poznaly nejen pozitivní, ale i negativní stránky jednotlivostí a naučí se v získaných zkušenostech orientovat. Celá výuka bude směřovat k všeobecnému cíli a tím bude hodnotová orientace na podporu všelidských hodnot. To vše předpokládá nové didaktické vztahy učitele a žáka: množství zájmů, dovedností, učebních cest, činností a schopností žáků lze rozvíjet a využívat pro vzdělávací proces jen v plně předem naplánovaném a uskutečňovaném svobodném klimatu školy.

V koncepci pedagogické rozmanitosti není dítě abstraktním pojmem, je od počátku spolutvůrcem okolností vlastního života. Vzdělání se koná tehdy, jestliže se tyto okolnosti (podmínky) stávají bez idealizování součástí školního života. Vyučování tak nepreferuje jen rozum (osvícenství), činnosti (progresivní výchova) nebo smysly (reformní pedagogika), ale všechny aspekty lidského života a jeho rozvoje se nehierarchicky provazují tak, aby každý obsah a každý předmět působil na smysly, myšlení, pocity a činorodost.

Zřejmě největším nebezpečím současného života dětí a mladých lidí je jejich sociální izolace. Úkolem školního vzdělání je tedy účinně proti tomuto nebezpečí vystupovat tím, že vyučování bude organizováno především jako sociální proces. Dovednosti pro sociální praxi, tedy pro uspokojivé vztahy, se musí děti dnes učit. I to musí být součástí všeobecného vzdělání. V této věci neexistují žádné samozřejmosti nebo rodinné automatismy.

K otázce obsahu vzdělání, tedy toho, co pro většinu lidí bylo dříve obsahem všeobecného vzdělání. Jak lze formulovat obsahy vzdělání v podmínkách pluralizace společnosti? Navíc s ohledem na nemožnost kvalifikovaných prognóz. Politicky prosazované obsahy všeobecného vzdělání a jeho koncepce jsou předem určeny k ztroskotání.

Na druhé straně ale nelze připustit, aby obsah všeobecného vzdělání získal charakter postmoderní libovolnosti. Jestliže se stane tolerance a mírumilovnost podstatnou částí školního vzdělávání, potom patří odpovídající obsahy, pomocí nichž je toto téma historicky a aktuálně znázorňováno a zpracováváno, do každé školy. Jestliže má být obsahem vzdělávání přiměřené ekologické jednání, potom se příčiny ničení životního prostředí, přírodní vědy a její filozofie stávají stejnými vyučovacími předměty jako technické předměty. Jestliže je v různém hledáno společné, potom jsou živé cizí jazyky součástí všeobecného vzdělání. Pokud mají děti rozvíjet solidaritu s ostatními dětmi tohoto světa, potom se musí stát obsahem školního vzdělání životní podmínky a možnosti dětí v různých oblastech světa. Jestliže má být vzdělání chápáno celostně (komplexně), potom musí estetické a pohybové obsahy stát ústřední součástí školního života. Z plurality se rozvíjí rozmanitost nabídky jednotlivých škol, dokonce i jednotlivých tříd. To vše má být podporováno a rozvíjeno.

Pedagogika rozmanitosti má množství podob a konkrétních forem. Řada z nich je dílčím způsobem již realizována. Chybí nám ale vzájemná provázanost a podpora ekonomicky a politicky rozhodujících sfér společnosti. Pedagogika rozmanitosti je šancí i pro ně.

Poznámky

1. Key, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim 1992, s.161
2. Klafki, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäß Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1986, č.4, s. 455- 476; Hartmut von Hentig: Bildung. Carl Hanser Verlag, München Wien 1996
3. Key, E.: c.d., s. 121
4. Tamtéž, s. 77
5. Bauman, Z.: Úvahy o postmoderní době. Praha, Slon 1995, str. 25
6. Skalková, J.: Postmoderní myšlení a pedagogika. Pedagogika 1995, str.26
7. Tamtéž, s. 22
8. Jůva, V.: Tendence německé pedagogiky ve druhé polovině 20. století. Pedagogická orientace 3/97, str. 21
9. Klafki, W.: Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Kruger, H. H.: Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, s. 91 - 104
10. Kaiser, A. - Kaiser: Studienbuch Pädagogik. Grund - und Prüfungswissen. Berlin 1996, 8. vydání s. 63 a násl., 106 a násl.
11. Strukturplan für das Bildungswesen. Frankfurt am Main, Der deutsche Bildungsrat 1970
12. Existuje již bohatá antipedagogicky orientovaná německá a polská literatura. Česky zatím jen překlad: H. von Schoenebeck: Život s dětmi bez výchovy. Pardubice, ÚJHS UPa 1997
13. Flitner, A.: Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München 1985, s.7; Winkler, M.: Über die pädagogische Situation nach der Antipädagogik. In: Kolbe, F. U. - Lenhart, V.: Bildung und Aufklärung heute. Bielefeld 1990, s. 223 - 236
14. Heslo se objevilo poprvé na pedagogickém kongresu v Bonnu.

Resumé

Der Beitrag versucht aufgrund der tiefen und breiten allgemeinen Tendenzenentwicklung der modernen Gesellschaft dem Leser die jetzige komplizierte Situation der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik klarzumachen. Der Autor geht davon aus, dass die bisherige Entwicklung der Erziehung und Ausbildung hat die manipulative und hierarchische Instrumente rücksichtslos dem Kind ausgenutzt, was am Ende des 20. Jahrhunderts tiefe Probleme in der Theorie und Praxis der Erziehung mit sich trägt. Aufgrund der Analyse der turbulenter Wechselsituation in der Welt der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen sucht der Autor Wege, die positiv zu der Verbesserung der ganzen Situation führen konnten.

Ein solcher Weg findet er in der sog. Pädagogik der Mannigfaltigkeit, die positive Elemente der Reform- und Alternativpädagogik zusammen mit den postmodernen und postpädagogischen Denkmustern verbindet, was neue Voraussetzungen für die weitere Entwicklung der Erziehungswissenschaft und der praktisch orientierten Pädagogik darstellt.