

logie, a to o typologických škálách, které dělí na škály 1. *diferenční*, jež jsou nejvíce spojovány se jménem L. L. Thurnstona (např. Thurnstonova typologická škála stejných intervalů) a mají charakter klasifikační škály, 2. *sumární*, v nichž je neuznáváním odborníkem R. Likert (nejčastěji používá pětistupňové škály, které odpovídá pět typů postoje orientace) — zde jde o řadici typologické škály, a 3. *kumulativní*, jež jsou konstruovány tak, že každý jev má několika-stupňové otázky a souhlas s otázkou vyššího stupně znamená zároveň souhlas se všemi otázkami nižších stupňů; souhlas se kumuluje, což dává název i tomuto druhu škál (např. Bogardusova—Guttmanova typologická škála).

Těžiště studie Kubičkové je ovšem ve 2. kapitole, kde autorka ve čtyřech částech rozebírá použití typologické metody ve společenských vědách. Ukazuje, že v podstatě je možné rozdělit typizaci ve společenské vědě do dvou kategorií: 1. typizace společenských útvarů, sociálních systémů, struktur, organizací, institucí a 2. typizace struktury osobností a jejich sociálně psychologických projevů.

Na dalších stránkách se pak Kubičková zabývá touto druhou kategorií a člení typologii osobností a jejich sociálně psychologických projevů do těchto tří skupin:

1. *Typologie historická a kulturně antropologická* umožňuje vývojově srovnávací pohled na historickou sociální skutečnost; její povaha je spíše syntetická, deduktivní, historicko-kontemplativní a neempirická.

2. *Typologie syntetická a modelující* poskytuje integrující pohled filosofický, „sociologický“ a antropologický a má empiricko-teoretický, analyticko-syntetický charakter; dělí se dále na typologii komplexního chování soudobého člověka, na typologii modelů chování člověka v různých společenských situacích a na jiné typologie plnící funkci modelů a racionální predikce.

3. *Typologie psychologická a sociálně psychologická* umožňuje strukturálně srovnávací pohled z hlediska dynamiky osobnosti a z hlediska sociální interakce; její povaha je induktivní a empirická. Tato skupina se dále dělí na typologii psychologickou a psychiatrickou a na typologie různých forem sociálního chování, postojů, hodnotových orientací společenských činností apod.

Těmto třem skupinám odpovídají také jednotlivé části druhé kapitoly, přičemž třetí skupina jakožto nejobsáhlejší má části dvě (C a D), neboť Kubičková se snaží ukázat využití sociologické a sociálně psychologické typologie v sociologii politiky a sociologii mládeže. Této problematice pak věnuje Kubičková větší část druhé kapitoly a na konkrétních příkladech některých výzkumů — převážně amerických, našich a německých — ukazuje možnosti této metody. Zdůrazňuje, že typologické metody může být k těmto účelům použito proto, že svými vlastnostmi vyhovuje těmto základním záměrům: 1. Teoretickým záměrům sociologie mládeže, jež

chtějí rozrušit a překročit zjednodušený koncept mládeže jako monolitního, nediferencovaného sociálně kulturního systému; 2. edukativním a výchovným záměrem pedagogiky a pedagogické sociologie, vycházejícím z přesných diagnóz rozrůzněných podle zjištěných a verifikovaných typů mládeže; 3. politicko-ideologickým a organizačním záměrem politické praxe a sociologie politiky, které by měly brát v úvahu jak subjektivní, psychologickou, tak i skupinovou, sociologickou dimenzi politických jevů ve společnosti.

V závěrečné kapitole upozorňuje Kubičková na otevřené problémy typologické metody a zejména se zabývá problematikou hodnocení. Opírá se o výroky celé řady sociologů, aby dokázala, že sociolog nemůže být „nezaujatý“ vědec bez principiálního postoje. I Schelskyho slova to potvrzují: „Sociálně má mnoho aspektů, proto sociolog musí myslet jak statisticky, tak historicky, na jedné straně je musí od předmětů svého zkoumání kriticky a »nezájmově« distancovat a na straně druhé se nemůže produktivně zmocnit podstaty předmětů zkoumání bez angažovanosti, bez chvění“.

Studie Kubičkové nerozebírá typologickou metodu v sociologii a společenských vědách z hlediska metodologického, ale i když je její práce spíše informativním přehledem o směrech využívajících ve společenských vědách typologické metody, získá z ní čtenář i určité metodologické poznatky, neboť zejména ve druhé kapitole se její práce opírá o četný konkrétní výzkumný materiál. Ačkoli je to rozsahem studie nevelká (necelých 70 stran), přispěje k hlubšímu vhledu do teoretických problémů výzkumu problematiky mládeže, jak autorka v úvodu přislíbila.

Miroslav Jech

Otázky metodologické krize pedagogiky (Pedagogika jako interdisciplinární věda)

Theodor Brameld, Cultural Foundations of Education, New York 1957

Ozývají se hlasy o krizi pedagogiky. Nejde ostatně o žádný nový jev ani objev; nově je to, že o této krizi píší pedagogové pro vědecké publikum jiných vědních oborů.¹

Fakt, že vzdělání je jednou z nejvýznamnějších společenských sil (v budoucnu lze očekávat, že se stane silou rozhodující), vchází pomalu do společenského povědomí a zvyšuje zájem o pedagogiku. Lidé jsou hybnou silou vývoje, tedy i ekonomického. Vyřešení rovnoměrného rozdělení techniky na světě, techniky, která by účelně a úspěšně fungovala a byla důsledně podřizována lidskému prospěchu — spolu s řešením lidské nespokojenosti tam, kde je techniky přebytek — předpokládá dokonalejší demokratizaci vzdělání, které přispěje ke kvalifikované účasti všech na řešení problémů současného světa.

Vzdělání je nejen národní nebo státní záležitostí, ale může se stát účinnou mezinárodní silou.

¹ Viz Josef Alan, *Krise pedagogiky?*, Doba 1969/24.

Krise pedagogiky je, při stoupající závažnosti vzdělání, čím dál tím očividnější. Jiná otázka je, zda například ve zmíněném článku míří úvahy tam uváděné ke kořenům této krize a specificky naší pedagogické krize. V článku se v podstatě ukazuje, že vzdělání je fakt sociální. Školský a vzdělávací systém funguje ve společenských souvislostech, které jej ovlivňují. Dále uvádí několik přístupů k problematice vzdělání, kterých bylo v naší pedagogice v poslední době použito. Je to především filosoficko-historický přístup, utilitaristický postoj ekonomů ke vzdělání, sociologický přístup ke vzdělání. Bez hlubšího rozboru podceňuje význam filosoficko-historického přístupu, kritizuje utilitaristický postoj ekonomů a absolutizuje klady sociologického přístupu ke vzdělání. Z oblasti sociologie vidí jako nejdůležitější pro pedagogiku „souvvislosti se sociální stratifikací, diferenciací sociálního chování a se strukturou společenského a individuálního vědomí“, ještě v dalším textu autor stručně vypočítává řadu sociologických pojmů, aniž by se pokusil uvést jejich metodologický filosofický základ a srovnat je s filosofickými kořeny naší pedagogické teorie. Alan dochází k závěru, že náplní pedagogiky je teorie výchovy, která by sloužila potřebám praktiků a ukázala, „jak vytvořit strukturu školství, jež by odpovídala požadavkům na ní kladeným i sociální skutečnosti, v níž funguje a bude fungovat; dále to předpokládá optimální vnitřní strukturu jednotlivých typů škol podle obsahového zaměření, organizaci vyučovacího rámce i náplní atd. a nakonec i vytvoření optimální variace organizace vyučovacího procesu“. Předmětem pedagogiky se tu stávají vlastně školské instituce a nikoli utváření člověka ve společensky měnlivých podmínkách.

Přes nesporně správné konstatování, že vzdělání je nutno vidět ve společenských souvislostech, nedochází autor k takovým závěrům, které by pomohly vyvést pedagogiku z krize. Sociologický přístup podle Alana má mířit k vytvoření teoretických základů ideálního a *trvalého školského systému*. V analýze sociologického přístupu, o němž se ve svém článku — z pochopitelných důvodů — jen stručně zmiňuje, není vidět snahu o postižení podstaty *společenského dynamismu*. Čerpá zřejmě ze sociologických škol funkcionalistických, pro které je typická statická analýza společenské struktury. Tím bychom jen z jiného konce posílili jeden z krizových kořenů naší pedagogiky a pojali do ní ty negativní rysy jiných společenských věd, které už jsou překonány, dokonce i naší vědou. Autor však má zřejmě nedůvěru k filosoficko-historickému přístupu a proto se nepokouší analyzovat filosofické a historické kořeny krize naší pedagogické teorie, ani najít cesty z této krize — pokud je může ukázat naše věda, stojící v lečterém smyslu na předních pozicích vědy světové.

Přírodní a společenské vědy se ve svých předních představitelích a směrech už po desetiletí snaží postihnout zkoumané jevy v jejich spojitostech, ve vzájemné souhře a roz-

porech i v jejich dynamice. Af už je to *teorie pole v kvantové fyzice nebo strukturalismus v české lingvistické a estetické vědě nebo dialektický materialismus ve filosofii*, všechny tyto vědy propracovávají metodologii, která je adekvátní dnešnímu vývoji světa, v němž pohyb a *kvalitativní změna pohybem* (jak J. Patočka podrobně ukazuje v *Aristotelovi a jeho následovnicích*) je nejvidetnější skutečností.

Pedagogika — a zejména naše pedagogika — se v tomto bodě opozdila v chápání jevů svého oboru jako *pohyblivých struktur* pojmů do struktur širších. Zůstala více než kterákoli jiná věda poplatná ve svém celku metafyzické stabilitě vidění skutečnosti a rovněž zacházení s touto skutečností. Ukazuje k tomu metafyzické vymezení a izolování pojmů výchova, vzdělání, cíle, obsah, prostředky, výchova rozumová, citová, mravní; dále omezení pojmu vzdělání na školskou strukturu, izolované popisy školských systémů v jednotlivých zemích, nepochopení vzdělání jako vysoce účinné všelidské internacionální síly a tudíž prostředku k humanizaci světa.

Pochopit *vzdělání* jako *součást vývojového dynamismu*, určit vzhledem k tomu *předmět* pedagogiky, propracovat *metodologii* pedagogické vědy se zřetelem k ostatním vědám, které v uchopení dynamismu a dialektiky jsou dále než pedagogika, to je obecný předpoklad pro překonání krize pedagogiky.

Výběr věd, o něž se pedagogika dosud opírala, byl úzký. Hlavní pomocnou vědou byla především psychologie. Přitom však užíváme termínu „pedagogické vědy“; máme kandidáty a doktory pedagogických věd. Pod tímto plurálem však rozumíme historii pedagogiky a didaktiku. I když do pedagogických věd zahrneme psychologii, není to stále ještě *interdisciplinární přístup k člověku*, neboť o toho v pedagogice jde především. V tomto článku chci (o několik stran dále) věnovat největší pozornost knize autora, který se zabývá problematikou *krize pedagogiky*, i když v jiných společenských, kulturních a vědních souvislostech; přes rozdílnost těchto souvislostí lze v mnohém najít paralelu s pedagogickými problémy našimi. Theodor Brameld, autor knížky *Cultural Foundations of Education* (New York, 1957), v podtitulu uvádí, že jde o interdisciplinární přístup. Je to rozhodně jeden z významných pokusů o vyvedení pedagogiky z krize, která se pociťuje v celém světě. Je to knížka sice ne zcela nová, ale rozhodně pro nás znamená zcela nový pohled na pedagogickou problematiku a u nás není běžně známa. Proto pokládám za důležité — v souvislosti s objevujícími se články o krizi pedagogiky — o této knížce referovat.

Brameldova knížka, s předmluvou známého antropologa Clyda Kluckhohna, je pokusem, jímž se autor snaží dostat pedagogiku z jejího méněcenného postavení vůči ostatním vědám. V USA není tradice pedagogické vědy obdobná rozvinuté tradici evropské. „Science of Education“, jak konstatuje autor, znamenala především „měření mentálních procesů a schopností metodami vypůjčenými z fyzikálních věd. Kvalifikace inteligence a me-

chanizace testů a zkoušek byly hlavním předmětem této vědy“.

Naše pedagogika, především díky stále nedoceněnému a mnohými našimi pedagogy nepochopenému Komenskému, měla prastarý předstih, který pochopen a využit se může předstihem stát znovu. Proč? V čem tento předstih spočívá?

Komenský nejenže stanovil pro svou dobu přiměřený předmět pedagogiky a její metodologii (synkrise), ale dokázal zároveň postihnout trvale a univerzálně platné rysy vzdělání, které často bohužel unikaly a unikají i autorům pozdějším. Skutečnost moderního světa asi 300 let po smrti Komenského vynucuje pozornost právě k těmto *univerzálním* rysům:

a) *Vzdělání je celoživotní formování člověka.*²⁾ Jenom proto, že je chápáno jako celoživotní proces utváření člověka s aktivní účastí vzdělávaného, je vzdělání v této koncepci utvářením *nenásilným*.

b) *Vzdělání je kultivací celého člověka* (nerozděleného dosud na rozum, cit a vůli v izolovaných činnostech) ve vztahu k celku skutečnosti (k přírodě, technice, společnosti). V konečném výsledku není tudíž nepřekonatelný rozpor mezi vědomostí a mravností, mezi přírodou, technikou a člověkem, a není tu ani rozpor mezi vzděláním *zúšlechťujícím a praktickým*, mezi vzděláním demokratickým a privilegovaným.

c) *Vzdělání u Komenského směřuje k tomu*, aby lidé různých kultur a různého náboženství byli schopni porozumět podstatě věci, a tak po *nenásilném překonání rozdílů v chápání světa* si ve vzájemné shodě upravovali přírodu a umělou přírodu tvořili *k lidskému prospěchu*.

d) *Jenom demokratické vzdělání, všestranné vzdělání všech se může stát společensky účinnou silou* ve světovém měřítku.

To všechno jsou rysy, kterými Komenského koncepce míří přímo do *nejžhavějších pedagogických problémů dneška*. Ještě dnes můžeme rozpracováním uvedených rysů Komenského koncepce v novém kontextu moderních věd přispět k rozvoji pedagogiky, a to znovu ve světovém měřítku.

Od dob Komenského se však nesmírně rozvinuly nejen vědy *přírodní*, ale i *vědy o člověku a společnosti*, které odhalují stále přesnější metody analýzy formování člověka. Rozvinula se metodologie přírodních i společenských věd.

Mnoho věcných i metodologických poznatků přinesla *kulturní antropologie, sociologie, různé školy psychologické, sociální psychologie, teorie kultury, filosofie člověka i ekonomie*, pokud je pojata neschematizovaně, jako věda chápající vyrábějícího a hospodářícího člověka, tj. *všestranně lidskou bytost*. Dialektický materialismus objevil pohyb jako kvalitativní podstatu změn, nikoli jako pouhé

mechanické přesouvání. Umožnil ukázat složitou souhru všech složek skutečnosti, umožnil pochopit a do jisté míry ovlivňovat dynamismus vývojových struktur. Metodologické školy strukturalistické a funkcionalistické, mezi nimiž jsou ovšem značné rozdíly právě v otázce chápání *pohybu a stability*, dokázaly rozpracovat v konkrétních vědách otázku složitosti společenských jevů a problémů jejich dynamiky. Teorie „pole“ ve fyzice a teorie „struktury“ dialektickým chápáním protikladů jako nositelů napětí a změn. V mnohem překlenuly novodobý protiklad přírodních a společenských věd. Výhody Komenského synkrise, která byla univerzální metodou uchopení jevů přírodních a společenských, se mohou postupně realizovat v moderní metodologii, která v dialektických souvislostech obsáhne přírodu, svět vytvořený člověkem i společností.

Ve společenských vědách, týkajících se člověka, máme významnou českou tradici *metodologickou*, která uplatněna v pedagogice může svým postižením *dynamiky* vývoje zase znamenat předstih vzhledem k metodologickým funkcionalistickým a strukturalistickým. Je to *strukturalismus lingvistický a estetický*, který se podstatně liší od sociologických funkcionalistických škol v pochopení pohybu a v pochopení dialektických protikladů jako hybných momentů vývoje.

Naše pedagogika si dosud neosvojila dialekticko-materialistickou metodu (přes všechny dogmatické a myšlení brzdící deklarace), nečerpala zatím z české tradice rozvíjející tuto metodologii. Při složitosti jevů, kterými se pedagogika zabývá, potřebuje více než kterákoli jiná společenská věda zachytit celou síť vztahů mezi člověkem, společností, kulturou a technikou a přírodou v jejich stálých proměnách, v historické a současné i perspektivní dynamice. Naše pedagogika přes všechno usílí směrem k dialektickému materialismu je — až na malé výjimky — poplatná německé idealistické filosofii v jejich metafyzických rysech a dále utilitarismu reformní pedagogiky, který je jakýmsi zdogmatizovaným odleskem pragmatické filosofie. Existuje proto u nás jednak pojetí vzdělání jako *zúšlechťující kultivace* (v duchu německé idealistické filosofie) naprosto odlišné od pojetí kultivace ve smyslu Komenského, s nímž bývá stále a nesprávně záměňováno, a jednak pojetí vzdělání jako *utilitární, profesionální, úzce zaměřené* v duchu reformismu, které ovládlo naši pedagogiku.

Nadto vzdělání, zase v jasném rozporu s Komenským a stejně tak s požadavky moderní doby, bývá terminologicky omezeno na dobu školní docházky a izolováno od společenského a kulturního dění, omezeno na „osvojování vědomostí“, uznává se tu tedy zároveň kausální nexus mezi záměrem toho, kdo vzdělává, a výsledkem vzdělávání u toho, kdo má být vzdělán. Nepřekonal se známý

²⁾ Proto jsem pokládala za důležité ve své práci *O smyslu vzdělání*, Praha 1969, historicko-filosofickým rozбором ukázat význam termínu „vzdělávání“, který už ve svých počátcích a v kontextu díla Komenského bezděky ukazuje k sociologické a kulturní společenské povaze formování člověka;

v tomto smyslu termín vzdělání postuluje dynamický charakter formování člověka a zařazení této činnosti do života společnosti a její kultury. K analýze a normování vzdělání pojetého jako celoživotního procesu je zároveň třeba celého komplexu věd, *interdisciplinárního přístupu*.

rozpor mezi vzděláním praktickým a zušlechťujícím: jedna krajina se kritizuje z hlediska druhé krajiny, aniž by se odkryly filosofické kořeny tohoto historicky vzniklého protikladu a otevřela cesta k jeho překonání.

Jako východisko z krizového stavu pedagogiky jsou po ruce naše vlastní nástroje, které by mohly pedagogice pomoci dosáhnout úrovně jiných společenských věd. Shrnujeme znovu: je to za prvé *Komenského pojetí vzdělání* a za druhé *metodologie společenských věd*, zachycující komplexně a dialekticky společenské jevy, *český strukturalismus*.

Brameld má zase k dispozici právě ty moderní vědy o člověku, které v posledních letech udělaly v konkrétních výzkumech nesmírný pokrok. Je to především *antropologie* (i s teorií kultury), *sociologie*, nové *psychologické směry* a *filosofie člověka*. Od pokroku těchto věd jsme byli po řadu let izolováni a *nerozvili jsme je vlastními silami*.

Brameldova práce, máme-li na mysli běžnou většinu americké pedagogické nebo i jiné společenskovědní literatury, má výrazné, ne zcela běžné, filosofické zaměření:

1. Směřuje k vytvoření koncepce vzdělání jako lidsky účinné společenské síly (podobná myšlenka vedla díla Komenského. Ten ji však na úrovni své doby dokázal propracovat systematictější a hlouběji i pro dnešek).
2. Uvědomuje si rozštěpení na vědy *přírodní a duchovní* — jak říká na „science“ a „history“, na techniku a lidské problémy — jako jednu z nejzávažnějších otázek vědy současné doby a snaží se toto rozštěpení řešit všemi prostředky, které má k dispozici. Řeší ho jak po stránce metodologické, tak po stránce obsahu vyučování („curricula“).
3. Vychází z filosofického *pojetí kultury*, jež *syntetizuje* jednotlivé společenské vědy, které podle jeho mínění tvoří interdisciplinární základ pedagogiky. *Teorie kultury* a kultura sama jako jádro antropologie je nosným principem jeho koncepce.
4. V kultuře je shrnuto *tvůrčí úsilí* lidských jedinců i lidské společnosti. Antropologie se svým kulturním centrem je proto disciplínou, okolo níž se kupí ostatní společenské vědy. Brameldovi jde o postžení *dynamiky* lidské kultury, jde mu o odvrácení deterministického superorganického pojetí kultury, neboť *člověk je tvůrcem kultury* a zároveň je jí tvořen (Creator and Creature). Člověk je tedy kulturou určován a zároveň ji může měnit ke svému a všelidskému prospěchu.
5. V jednotlivých kulturách vidí *zvláštní i univerzální*. Vzdělání má utvářet lidi schopné rozehrát aktivní interakci mezi sebou a kulturou vlastní i kulturami jinými. Překonává teorii amerického „life

adjustment“ a teorie transmise kulturních vzorů svým zdůrazněním lidské tvořivosti a aktivní úlohy člověka v kultuře.

6. Jde mu především o problémy pedagogiky jako *vědy*. Snaží se uchopit člověka jako tvůrce kultury i jedince kulturou vytvořeného, a to *ve všech souvislostech v dynamickém a protikladném vývoji*. Neužívá však termínu „dialectic“ nýbrž „polaristic“ nebo „reciprocal“, „bipolar“, a také protiklady v jeho pojetí nejsou zjevnou příčinou vývojových změn. Není to tedy dialektika ve svých ontotvorných důsledcích. Je to jen pomůcka analýzy.

Celou práci rozděluje Brameld do tří hlavních oddílů:

- a) Problém lidského řádu
- b) Problém lidského procesu
- c) Problém lidských cílů.

V tom je zahrnuta i analýza koncepcí kultury. Ve všech těchto oddílech postihuje metodologické problémy přístupu ke kultuře, jak mohou být užitečné pro pedagogiku. Čerpá přitom z děl nejvýznamnějších antropologů a teoretiků kultury (mezi něž řadí E. B. Tylora, L. H. Morgana, H. Spencera, B. Engelse, F. Boase, Ch. D. Bidneyho, A. Kroebera, C. Kluckhohna, F. C. Northropa, T. J. Herskovitse, B. Malinowského, M. Meadové), filosofů, psychologů, sociologů a pedagogů.

Kultura v Brameldově pojetí zahrnuje veškerou lidskou tvořivost, její výsledky, dále zvyky (habits) a obyčeje (customs). Kultura může být skrytá (covert) i otevřená (overt); kultura je celkový „způsob života společnosti“ (way of life). Toto pojetí kultury, jako všezahrnujícího celku se datuje od r. 1871, kdy E. B. Tylor prohlásil, že kultura je komplexní celek, který zahrnuje vědění, víru, umění, morálku, právo, obyčeje a jiné potence a zvyky získané člověkem jako členem společnosti. Prostředí, v němž člověk žije, je proto do značné míry prostředím, které člověk vytvořil a toto prostředí působí na něho zpětně způsobem zjevným (overt) i skrytým (covert), neuvědoměle ovlivňujícím. Tylorovo pojetí a pojetí dalších antropologů se ostře odlišuje od klasického pojetí kultury jako něčeho vznešeného, zahrnujícího „lepší věci života“. Být vzdělán v onom klasickém (humanistickém) slova smyslu znamenalo — jak upozorňuje Brameld — mít privilegovaný přístup k oněm „lepšími věcem“ života. To je tedy kultivace, která plynula z pojetí kultury a vzdělání vlastního německé idealistické filosofii.³

Brameld zdůrazňuje, že sice může být společnost bez kultury (společnosti zvířecí), ale nemůže být kultura bez společnosti (lidské). Kultura je tedy prostředí, v němž se člověk soustavně pohybuje, je odlišena od společnosti a má největší význam pro pochopení otázek vzdělání. Člověk je vzděláván k tomu,

³ Komenského pojetí vzdělávání, formování, kultivace znamená utváření člověka tím, že on sám tvoří, tj. upravuje své okolí k lidským účelům. Nechci dělat simplifikující paralelu, ale není možno nevidět, že jde o intenci jednoty materiálního a duchovního, stejně jako v marxismu. Pro Komenského to bylo přirozené. Tvořil na základě

vědecké koncepce, kdy toto odtržení ve vědě ještě provedeno nebylo. Ve druhém případě, v případě Marxově a také Brameldově, který mluví o kultuře jako o „way of life“ jde už o vědomé překonání odtržení kultury nebo kultivace, vzdělání jako zušlechťující činnosti od životní praxe, výroby, ekonomiky a profesionální přípravy.

aby v určité kultuře žil a zároveň ji přetvářel.

Abý *kulturu* mohl analyzovat pro pedagogické účely, rozkládá ji Brameld v *elementy*. Zkoumá ji nejdříve jako lidský řád. Lidský řád lidé vytvářejí a zároveň mu podléhají. Řád je životní nutnost. Brameld analyzuje otázku vztahu řádu a svobody. Tento vztah vidí jako polaristický. Je to vztah dvou polarit, které nemohou jedna bez druhé existovat. *Svoboda je podmíněna řádem* a řád je podmíněn svobodou. Je tedy možno vidět tento vztah jako dialektický, není to však dialektika v pravém slova smyslu. Brameld nezkoumá protiklad jako napětí dávající impuls k pohybu a k neustálému přeskupování složek v nové kvality. Přitom nelze popřít, že Brameldovi jde — jak ještě uvidíme později — o zachycení *dynamiky* kultury, neboť ta je neaktuálnějším příznakem kultury naší doby.

Lidský řád, to je řád kultury, se Brameld snaží postihnout v jeho celku, ve struktuře i v pohybu této struktury. Mluví proto o *prostorovém řádu* (spatial order) a o *řádu časovém* (temporal order). Prostorový řád zkoumá jednak ve směru *horizontálním* a současně *vertikálním* a v kombinaci obou, v tzv. *kulturních konfiguracích*, tj. kultura pojatá jako „way of life“.

Uvádí přesnou terminologii, která označuje elementy tohoto řádu tak, jak ji vytvořili antropologové. Snaží se touto terminologií obohatit pedagogiku jako vědu. Především uvádí termíny označující elementy *prostorového horizontálního* řádu kultury.

Tento řád se skládá z nejjednodušších elementů, tj. *rysů kultury* (culture-trait); kulturní rys je např. to, že v některé kultuře se zdraví potřásáním ruky, lidé chovají doma kočky atd. atd. Tento kulturní rys dostává svůj kulturní „význam“ teprve v celém *kontextu kultury* (význam potřásání ruky ve srovnávání s jinými kulturami apod.). Složitější jsou kulturní *komplexy* (culture-complex), např. rodina (různé druhy rodin — monogamní, polygamní, polyadrická, polygynická atd.).

Další prvek při analýze prostorového řádu je *kulturní oblast* (culture-area), v níž se integrují skupiny kulturních komplexů.

V kultuře se utvářejí známé *vzory* (patterns); takovým vzorem v určité kultuře je např. monoteismus, abeceda atd. *Základní vzory* jsou kulturní komplexy, které mají určitou pevnou strukturu, jež úspěšně funguje a získává historickou trvalost.

Nejdůležitější jsou však *kulturní konfigurace*, to jsou hluboce vžitě kulturní vzory, které jsou spíše cítěny než poznány, spíše intuitivně následovány než uvědoměle pochopeny.

Konfigurace charakterizují celé kultury, např. francouzskou, japonskou atd. Je to tedy synonymum pro „způsob života“. Je to *kultura* pojatá jako *systém ideálů a hodnot*, které ovládají kulturu a tak řídí typ chování lidí.

Vertikální analýza prostorového řádu ukazuje třídní a sociální rozvrstvení. V této souvislosti konfrontuje Brameld Marxe a Engelse s jejich novodobými kritiky a často dává za pravdu prvním.

Význam pochopení kulturního řádu pro vzdělání vidí Brameld především v jeho integrující síle, která dává objektivní podklad myšlenky *integrování vyučování*. Už po desetiletí se americká škola pokouší odstranit tříšť vědních poznatků, jak je věda transponuje do školy ve zjednodušené podobě. Je to obecná bolest moderní školy. Brameld ukazuje podobnost mezi úsilím kulturních teoretiků a antropologů, kteří hledají strukturu vzorců a konfigurací, a mezi úsilím pedagogů, kteří vypracovávají teorii o integraci vyučování, např. „core curriculum“.

Brameld odsuzuje různé prakticistické plány integrace, jejichž prvotní podoby jsou u nás známy z období reformistické pedagogiky (viz např. *projekty*). Stejně tak kritizuje Brameld plány „life adjustment“ (životního přizpůsobení) a „social problems approach“ (přístup podle sociálních problémů), jež se pokoušejí integrovat curriculum primitivním, utilitaristickým způsobem.

Integrace vzdělání má být podle Bramelda založena na *struktuře řádu kultury*, který umožňuje pochopit jednotlivé poznatky jako sučást tohoto řádu, umožňuje pochopit jejich funkci v celku poznání. Autor tu zachycuje skutečně podstatné rysy moderního vzdělání. I v ostatních kapitolách se znovu vrací k problému vzdělání jako účinné společenské síly, jež má dopomoci k porozumění lidem různých kultur, kteří pod vlivem své kultury vidí svět odlišně a musí se proto učit tuto odlišnost chápat.

Brameld se pokouší zachytit kulturní řád, jak už bylo řečeno, i v jeho *dynamice a rozmanitosti konkrétních jevů*. Chce toho docílit užitím *historické analýzy*, to znamená, že tentokrát analyzuje kulturní řád v časovém uspořádání. Kritizuje funkcionalistické školy. Z autorů pak např. Malinowského, Meadovou, pro nehistorické pojetí kulturního řádu.

Časová dimenze podle Bramelda umožňuje posuzovat řád jako realitu vyvíjející se z minulosti přes přítomnost k budoucnosti. Kritizuje a vysvětluje příčiny amerického posuzování historie (národ bez historie) i izolovanost studia historie od ostatních předmětů na amerických školách. Současná americká kulturologie uznává „časový řád“, *historii*. Má však námitky proti některým historickým školám, především proti evolucionismu. Oceňuje však přitom jeho přednosti, především to, že evolucionismus přinesl impuls k odstranění rasové teorie; ukázal na podobnost vývojových stadií různých kultur v různém čase. Různost je tedy podmíněna *historicky, nikoli rasově*. Moderní kulturologie však kritizuje evolucionismus proto, že na základě omezených faktů dělá dalekosáhlé závěry a snaží se stanovit zákony podobné zákonům biologickým. Zároveň kritizuje evolucionismus proto, že vidí vývoj jako progresivní postup ve všech kulturách stejný a nevšimá

si zvrátí ve vývoji a odlišnosti vývoje v různých kulturách.

V souvislosti s časovým řádem kultury vidí Brameld *bipolaritu vědy a historie*, nejpodstatnější vědecký rozpor moderní doby, který my označujeme jako rozpor mezi přírodovědeckým a společenskovědním poznáním. Brameld píše o protikladu „history-science“ a překonává ho polaristickým způsobem myšlení, který vyjadřuje vzájemnost obou pólů. Přírodověda zkoumá jevy kvantitativním způsobem, kdežto historie je zkoumá v jejich kvalitativní úplnosti. Podle Bramelda spočívá vzájemnost v tom, že některé přírodovědné obory zkoumají například stáří geologických vrstev a naopak antropologie užívá kvantitativních metod.

Myšlím, že je to nepříliš šťastné hledání vzájemných vztahů přírodovědného a společenskovědního poznání. V české filosofické literatuře máme příležitost porovnat tento rozbor s hlubokým rozбором Patočkovým v knize *Aristoteles, jeho předchůdci a dědicové*, kde vztahy přírodovědného a lidského jsou analyzovány nesrovnatelně hlouběji.

Podle Bramelda historická metoda harmonizuje jevy do „vzorů“ (patterns) a zahrnuje tak všechny části jevů, aby je poznala v jejich kvalitativním bohatství. Časový řád dává jevům kontext. *Historie je lidská interpretace přírodních jevů*, procesů a důsledků událostí v čase a prostoru.

Časová, historická dimenze je tedy zahrnuta i v utváření současnosti; příroda a člověk se v historickém procesu dostávají do vzájemného působení, v němž člověk je utvářen prostředím a zároveň utváří prostředí. Je jasné, že v tomto smyslu se dostává kulturní teorie zahrnující historickou dimenzi do těsného sousedství s teorií marxismu.

Brameld konstatuje, že polaristický vztah „science-history“, který je centrálním vztahem ve struktuře kultury, má značný význam pro teorii i praxi vzdělání. Dává opět předpoklad pro vytvoření integrovaného vzdělání a úspěšněji než všechny jednotky projektu „units“ dává představu kontinuálního „pole“ vzájemných vztahů mezi člověkem a přírodou. Curriculum budované na základě teorie „science and history“ umožňuje, aby se všechny specializované disciplíny, kterým se vyučuje, — vzájemně doplňovaly.

Důležité pro školu je vzájemnost prostorového a časového řádu, neboť lze uplatnit problémy sociálních vrstev.

*

V kapitole o problémech *lidského procesu* uvádí Brameld celou terminologickou škálu, nástroje umožňující analyzovat proces vývoje. Řád a proces jsou opět v polaristickém vztahu. Řád radikálně podmiňuje způsob procesu a proces podmiňuje formu a podstatu řádu. Pro toho, kdo vzdělává, je významné vědět, které instituce mohou pomáhat měnit nebo stabilizovat řád a proto má rozumět vzájemnému vztahu řádu a procesu.

Problém dynamiky vývoje je tedy obsažen především v této kapitole, kde jsou uvedeny hybné síly vývoje, jak je vidí Brameld. Nej-

základnější příčina změn je podle Bramelda zcela materialistická: lidé objevují a vynalézají, aby ukojili své potřeby. Nové vynálezy vyvolávají nové lidské potřeby, a ty vedou lidi k novým vynálezům. Brameld o tomto vztahu mluví jako o cirkulárně recipročním.

Proces je podněcován ve svém vývoji buď uvnitř kultury či subkultury nebo mezi kulturami. Vynálezy vznikají uvnitř kultur, ale častěji jejich setkáváním.

Brameld uvádí následující terminologii k postižení mechanismů procesů: *Difúze* se šíří nové vynálezy, objevy. *Difúze* probíhá spíše jako styk mezi individui různých kultur než mezi celými kulturami.

Akulturační individuum nebo celé skupiny mění své kulturní „vzory“. Je to často dost násilný výtah jedné kulturní skupiny ke druhé, neboť jedna skupina brání jiné skupině svobodně přijímat nebo odmítat kulturní konfigurace. Na rozdíl od difúze je to tedy celkový proces; celá jedna skupina často ztrácí své kulturní vzory.

Asimilace je ještě bezohlednější druh akulturační. Při styku dvou kultur jedna pohlcuje druhou.

Inovace znamená základní kulturní změny, je to kvalitativně nová myšlenka, vynález.

Krise je projev kritické nerovnováhy kulturní struktury.

Otázka kauzality a předvídání. Brameld uvádí termín cirkulární kauzality, která znamená složitou interakci činitelů procesu. Například kultura ovlivňuje osobnost, osobnost kultura; lidé jsou aktivními činiteli kulturního procesu, a lze předvídat jenom do té míry, do jaké mohou vystihnout vzájemný vztah osobnosti a kultury.

V souvislosti s kulturním procesem se autor zabývá vztahem *kultura—osobnost*. V tomto smyslu je třeba se zabývat osobností z hlediska nejen psychologického, ale i antropologického. Antropologové hledají *společné* rysy osobnosti, psychologové *jedinečné*. *Osobnost je polaristická*: má vztah ke kultuře i k lidské přirozenosti. Pro antropologii je rozhodující „základní osobnost“ („basic“ nebo „modal“ personality). Tato „základní osobnost“ zahrnuje rysy typické pro určitou kulturu a nekryje se s individuálními osobnostmi. Osobnost žijící v určité kultuře se „učí“ této kultuře (enkulturační). V každé kultuře získávají lidé určité návyky („habits“) a existují tam obecné návyky, „zvyklosti“, „obyčeje“ („customs“).

Při rychlé změně kultury existuje stálá diskrepance mezi „základní osobností“ rodičů a kulturními vzory, do nichž děti vrůstají. Osobnost se často dostává do psychologických konfliktů — tak zvaná zvenku řízená osobnost („other directed personality“) ve srovnání s osobností řízenou zevnitř („inner directed personality“).

Typ základní osobnosti je rozhodující pro typ inovací, které určitá společnost přijme nebo odmítne.

I v této kapitole ukazuje Brameld význam analýzy osobnosti v antropologickém smyslu pro vzdělání. Zmiňuje se nejdříve o řešení kulturněpsychických konfliktů studentů. Dále

znovu zdůrazňuje aktivní úlohu osobnosti, jak vyplývá z analýzy osobnost-kultura. Dosavadní americká pedagogická teorie kladla důraz na *transmisí kulturních vzorů* a tím na „life adjustment“. „Základní osobnost“ je možno a nutno měnit. Psychologické teorie, které přinesly i mnoho kladného, například behaviorismus, však právě dosud podporují transmisí, neboť vycházejí z oné pasivní reakce jedince na podnět. Budoucnost vidí Brameld ve „field psychology“; G. Murphy, který je stoupencem této teorie, vidí kulturu a osobnost v poli sil, kde se vzájemně podmiňují.

*

Konečně *kapitola o lidských cílech* ukazuje, k čemu, k jakým hodnotám má směřovat studium lidského řádu, lidského procesu.

Stále zdůrazňovaná aktivní úloha při konstrukci a rekonstrukci lidského řádu tu dostává svůj jasný cíl. Vzdělání má podle Brameldova mínění hodnoty nejen přenášet, ale také působit k jejich změně, k jejich větší lidskosti a ke konsensu hodnot v různých kulturách.

Autor na základě antropologických prací hledá přístup k lidským cílům, k hodnotám. Hodnoty jsou dosud nerealizované fakty, jsou žádoucí pro individuum i skupinu, zahrnují procesy kognitivní i katektické, jsou potenciálně, ale ne vždy skutečně verbalizované. Kulturu a její hodnoty možno posuzovat z hlediska univerzalistického nebo relativistického. To je dnes velmi diskutovaný problém. Relativistické teorie soudí, že každá hodnota má být vykládána i oceňována jenom v rámci kulturního systému, v němž existuje. Tato teorie přinesla mnoho užitečného, především hledisko rovnosti všech kultur, ras, národů. Avšak ve svém extrémním výkladu, v absolutním protikladu k univerzalizmu, likviduje možnost srovnávání kultur, ocenění jejich hodnot z hlediska všelidského. Naopak univerzalistická teorie vytváří povědomí společných lidských potřeb, vyhledává společné normy. Ve svém extrémním výkladu však univerzalistická teorie *absolutizuje hodnoty jedné kultury* a podle těchto hodnot posuzuje hodnoty jiných kultur. Brameld v souhlase s antropologií, jako je např. Kroeber, řeší problém opět polaristicky. Poukazuje na antropologické výzkumy, které odhalují univerzální, všelidské hodnoty. Za univerzální hodnotu, a to za hodnotu normativní, považuje *svobodu*. Svobodu pokládá za *reciproční* k lidskému řádu. Ke svobodě je třeba se propracovávat kriticky prověřovaným konsensem příslušníků různých kultur. *Kritériem správnosti curricula je to, jak slouží k rozvoji člověka*, aby člověk mohl být svobodou, tj. aby měl *vládu nad sebou i nad přírodou* a stále znovu a znovu upravoval řád v souhlase s ostatními lidmi tak, aby se všichni v tomto lidském řádu cítili svobodni.

V souhrnné kapitole o řádu, procesu a cílech shrnuje význam jejich analýzy pro koncepci vzdělání. Především pro vzdělání učitelů odmítá prakticistické cíle, které v americké přípravě učitelů převládají. Učitel má

mít důkladné *obecné vzdělání*, v němž je uplatněn princip integrace mezi humanitními vědami, přírodními vědami a kulturním řádem, při jehož analýze zaujímá důležité místo historie. Historie má především pomáhat studentům překonat etnocentrické předsudky a zbavit je dojmů o převaze vlastního „působu života“ nad jinými (což je pro americké studenty velmi potřebný požadavek).

Dále se má učitel dostat důkladného školení ve *speciálních vědních oborech*; základem však, který je pro všechny společný, je *poznání kultury jako celku*. Tento základ nelze pominout. Brameld srovnává důležitost *znalosti kultury* jako komplexu pro učitele se *znalostí obecné fyziologie* pro lékaře. Bez fyziologie není možno se stát ani lékařem, ani lékařem specialistou. Stejně tak bez kultury není možno být učitelem, ani učitelem matematiky.

V učitelském vzdělání přirozeně musí být zahrnuta příprava pro vlastní praxi. Učení a jeho metody jsou ovšem neoddelitelné od právě zmíněných předpokladů učitelského vzdělání. Americká příprava učitelů zdůrazňovala zatím jenom praxi. Učitel však musí rozumět pojetí kultury, neboť kultura je rozhodujícím prostředím, v němž se on a jeho žáci pohybují. Problém enkulturace má dvoji význam: učitel musí vědět, jak naučit žáky v kultuře žít a zároveň musí umět ukázat cestu, jak ji *měnit*. Je to proces, který probíhá od nejtělejšího dětského věku do doby zralosti a jeho komplexnost se v průběhu doby rozšiřuje.

Podstatně se má změnit přístup k metodické přípravě učitelů. Mají být zasvěceni do výzkumných metod *skupinové dynamiky*, do problémů *kulturní změny* především pomocí malých skupin. Školní třída je „pole sil“, které kontituují malé skupiny. Stejně tak je důležité, aby učitel poznal metody výzkumu „základní osobnosti“ určité kultury. Učitel má být citlivý pro tyto otázky, aby nevnucoval „základní osobnost“ té sociální vrstvy, v níž vyrostl, svým žákům. Má poznat problémy *zvnějšku řízené osobnosti* („other directed“), má rozumět problému mentální hygieny. Stejně tak má rozumět problému plánování curricula, a proto se má účastnit i přípravných instrukcí o výzkumných programech UNESCO, zvláště pak o problémech dětí přemístěných z jedné kultury do druhé.

Pro přípravu učitele je konečně důležitá *sjednocující teorie*, kterou Brameld vidí v historii a filosofii vzdělání. Tyto disciplíny mají sjednotit profesionální přípravu učitele. Vzdělání vřazuje do historie kultury. Vedou učitele k účtě k hodnotám jiných kultur, ale zároveň brání propadnout kulturnímu relativismu. V souhlase s Teilhardem Chardinem Brameld ukazuje, že poprvé v historii může současný člověk docílit ekonomické, technické a morální jednoty. Má dosáhnout kulturní svobody, jež je výslednicí zkušeností lidí různých ras a národů, kteří se všichni pokoušejí o svých zkušenostech uvažovat, vybírat z nich, srovnávat je s ostatními a spolupracovat na dosažení svobody.

Vzdělání je pro Bramelda — stejně jako

byla pro Komenského — *reálná materiální, mezinárodně účinná síla*. Komplexní pojetí kultury jako způsobu života překonává pojetí kultury jako zušlechťující (honorific). Aby člověk získal to „nejjemnější“ v dnešním slova smyslu, musí umět integrovat prostorový i historický řád kultury, přírodní vědy a humanity.

Podrobně jsem referovala o Brameldově práci, poněvadž se domnívám, že je to práce pro vývoj pedagogiky jako teorie významná a u nás neznámá, a přitom v mnohém zcela bezděčně obnovující nejdůležitější myšlenky Komenského.

Sounáležitost člověka s konkrétní kulturou (pojatou v uvedeném komplexním smyslu jako proniknutí do všech vazeb kultury) je pro současný svět tak významná, že právě pedagogika, která se zabývá utvářením člověka, by měla být dobudována se znalostí této sounáležitosti. K tomuto tématu — *člověk, kultura, vzdělání* — existuje bohatá literatura. Brameldův pokus využít této literatury není prvním ani posledním. Pedagogika, psychologie a sociologie vzdělání jich často využívají, málokterý autor to však činí s tak cizovědomou snahou proniknout k metodologickým problémům pedagogiky.

Z příbuzné literatury jmenujme alespoň klasickou knížku o studiu osobnosti v souvislosti s kulturou: Ralph Linton, *The Cultural Background of Personality*, New York, London 1945, nebo A. K. C. Ottaway, *Education and Society*, London 1953 s mnoha vydáními až do posledních let, nebo George F. Kneller, *Educational Anthropology*, New York, London, Sydney 1965 atd. Pro Brameldu je typické zdůraznění vývojového dynamismu, kulturního procesu, snaha postihnout mechanismus tohoto procesu a použít znalosti tohoto mechanismu ve vzdělání, vzdělání pak zaměřit k přeměně ekonomických, technických a morálních souvislostí, čili vyjádřeno jedním termínem, kulturních souvislostí lidské společnosti.

*

Srovnáme-li pokus autora, uvedeného hned na začátku tohoto článku, učinit sociologii (pojatou jako vědu v stabilních institucích) základem pedagogiky s koncepcí pedagogiky jako interdisciplinární vědy koncentrované okolo antropologie, zdá se, že předností této druhé koncepce — protože se zabývá především zkoumáním formování člověka v jeho dynamice i ve složitých dialektických vztazích s prostředím — je adekvátnost naší době, v níž věda a technika má rozhodující význam ve vývoji společnosti. Sociologie, kterou doporučoval Alan jako základ pedagogiky a zaměřoval ji ke zkoumání školy jako vzdělávací instituce, aby bylo možno vytvořit normy vybudování školských institucí v jednom státě. má v jeho pojetí méně vyhlídek stát se adekvátní pomocnicí pedagogické vědy. Odpovědnost za budoucí vývoj leží na lidech různých sociálních, třídních a národních kultur, kultur vytvářených různými ekonomickými systémy, a na dorozumění lidí vytvářených těmito kulturami a je vytvářejících, na do-

rozumění o překonávání vznikajících společenských i ekonomických protikladů. Nikoli hledání ideálního školského systému pro jeden stát, uměle vytržený ze světových souvislostí, uměle staticky pojatý, ale *odhalení dynamiky styků těchto kultur a systémů*, je rozhodující pro současnost i pro současnou pedagogiku.

Jsem přitom daleka absolutizování Brameldova přínosu. Myslím, že právě k metodologickému principu jeho práce, totiž k problému dynamismu, který je nesporně nejcharakterističtějším problémem současného světa a tím i vědy, bychom mohli přinést z hlediska naší vědy řadu nových pohledů. Brameld, ač zdůrazňuje vývojový dynamismus, nevidí vlastní dialektický pohyb jevů: mluví sice o polaritě, bipolaritě, reciprocitě a cirkulární kauzalitě, avšak nesleduje protiklady, o nichž hovoří, v jejich pohybu, v přesunech a střetech — nejde ke kořeni vlastní problematiky pohybu jako nositele kvalitativních změn celé struktury. V tomto směru bychom mohli pokračovat dále k hlubšímu prozkoumání stavu vzdělávací funkce a hodnot, k nimž vzdělání směřuje. A právě tady může materialistická dialektika, která odlišuje český strukturalismus od jiných strukturalistických škol, zvláště amerických, velmi pomoci. Této problematice chci věnovat další stať a nebudu ji proto zatím rozvíjet.

Stejně tak problém celoživotního vzdělávání, „života v kultuře“, je možno na základě Komenského tradice rozpracovat úplněji v dokonalejším vztahu ke vzdělání školskému i ke vzdělání v průběhu pracovního zařazení člověka.

Antropologické aplikace, které Brameld provádí v oblasti vzdělání, jsou často poněkud simplifikující. Spočívají často jen v přímém uvedení antropologických poznatků do vyučovací látky.

Konečně v řadě námitek je třeba uvést i to, že do interdisciplinárního přístupu bude třeba při zkoumání pedagogických jevů postupně vřadit i výzkumy přírodních věd, zvláště poslední výzkumy chemismů mozkových procesů.

Přesto však Brameldův pokus o interdisciplinární přístup k pedagogice je jedním z nejzávažnějších současných pokusů o zcela nový pohled na pedagogiku, je pokusem dostat pedagogiku z krize, v níž je nejen u nás, ale ve všech zemích.

Zatím tedy tolik k námětu, který přinesla Doba svou úvahou o krizi pedagogiky. Krize pedagogiky zahrnuje problémy, které je nutno řešit hlouběji než pouhým vřazením sociologie zaměřené ke zkoumání institucí. Za nejdůležitější však pokládám fakt, že musíme umět řešit krizi pedagogiky sice na úrovni světové vědy, ale v každém případě z *hlediska našich tradic*, abychom mohli obohatit něčím novým to, co jinde ve světě objevili. Proto pokládám za neoprávněnou Alanovou simplifikaci a záměnu filosofického rozboru vzdělání s praktickými snahami o znovuvvedení gymnasií do naší školské praxe a pokládám za důležité soustavně, krok za krokem, v překonávání krize pedagogiky pokračovat. Za



první krok ze své strany považují analýzu našich vzdělávacích tradic, z nichž vyplývá koncepce vzdělání, pojatá jako celoživotní proces, a zároveň koncepce vzdělání, v níž se spojuje organicky přírodovědné a historické vzdělání: historické vzdělání je přitom integrující. Ale o tom již bylo hovořeno v práci *O smyslu vzdělání*, která je jen předstupněm k pracím dalším. Filosoficko-historický rozbor našich tradic pokládám tedy i nadále za nutný, nechceme-li se odsoudit k příživnictví na práci teoretiků jiných zemí.

Hana Sychrová

Julien Freund: The Sociology of Max Weber
Pantheon Books, New York, s. 310.

O sociologii a sociologické teorii Maxe Webera existuje již úctyhodná literatura, a není to náhodou. Problematika, která v 19. století zrála i v důsledku samostatného vstupu sociologie na scénu vážného vědeckého bádání, se musela dotýkat klíčových otázek — otázek metodologických. Weberovo fundované a originální řešení zůstalo v sociologii osamocené a teprve v současné době, po mohutné vlně tzv. empirické sociologie, znovu ožívá potřeba vrátit se zpět a ozřejmit samy způsoby získávání společenských faktů i metody jejich chápání a interpretace. S návratem této potřeby ozřejmění ožívá pochopitelně i zájem o Maxe Webera a jeho sociologii, zejména pak o jeho metodologii.

Problematika Weberovy sociologie je v recenzované knize rozložena do čtyř kapitol: I — *Weberova vize světa*, II — *Weberova metodologie*, III — *Interpretativní sociologie*, IV — *Speciální sociologie*. Poslední kapitola obsahuje ještě tyto podkapitoly: 1. *Sociologie ekonomie*, 2. *Sociologie náboženství*, 3. *Sociologie politiky*, 4. *Sociologie práva*, 5. *Sociologie procedur a technik*. Lze jen souhlasit s tím, že Julien Freund věnoval celé dvě kapitoly metodologickým problémům, protože to jednak odpovídá intencím současného zájmu o Weberovu sociologii, jednak — pokud se týče Weberovy sociologie samotné — musíme zdůraznit, že se Max Weber jako sociolog zabýval sociologickou teorií v neobvyklém rozsahu. Konečně se domníváme, že Weberova teorie vědy je klíčem k pochopení jeho speciální sociologie.

Weber popírá, že by poznání vědce mohlo být, buď v rozsahu nebo v pochopení, reprodukcí nebo věrnou kopií „objektivní reality“. Kritizuje-li však koncepci vědeckého imperialismu, kde předmětem zkoumání již není systém jednoho vědce, ale věda vůbec, vyslovuje zajímavý argument: tato koncepce zapomíná na skutečnost, že pojem je již svou podstatou *selektivní*. Jenže argumentace se u tohoto momentu nezastavuje a směřuje k poslednímu důvodu, k charakteru „objektivní reality“. Celková suma pojmů, *výběrů*, se nikdy nemůže rovnat sumě objektů. Nekonečnost „objektivní reality“ je něco jiného než nahromaděné konečné předměty. V obou případech končí Max Weber u „objektivní reality“. Z tohoto zjištění pak

vyvozuje, že *poznání jednotlivého vědce i vědeckého kolektivu je nutně fragmentární, omezené, hypotetické, přibližné, založené na pravděpodobnostní odhadu*. Přitom si vědec musí být neustále vědom této omezenosti. Weberův názor na poznání překvapuje svou pravdivostí. Jenže tato přibližnost, omezenost, hypotetičnost nemá poslední důvod v „objektivní realitě“, ale pramení ze *způsobu poznávání samého*.

Ve Weberově metodologii nalézáme pojem hodnotové orientace. Tento termín Weber přejímá od Heinricha Rickerta. Hodnotová orientace je cosi, co určuje směr našeho poznávání. „Určováním směru“ má Weber na mysli určování výběru předmětů, řízení eliminace nepodstatného, nalézání důvodů pro vytváření kauzálních vztahů. Hodnotová orientace sama tedy není ani výběrem, ani eliminací, ani důvodem, ale je to jakási činnost určování, řízení, nalézání. Dále Weber tvrdí, že tato činnost je spojena s hodnotami, na jejichž základě probíhá *na každé poznávací úrovni* hodnocení ve smyslu vybírání, eliminování, nalézání důvodů. A připojuje, že toto hodnocení je *těsně spojeno* s každým poznávacím postupem.

Mluví-li Weber o hodnotové orientaci, jednak nerozlišuje mezi hodnotou a hodnocením, jednak oba pojmy nečiní předmětem dalšího zkoumání. V této souvislosti se pouze spokojuje s rozlišením významu hodnotové orientace a hodnotícího soudu. Pojem hodnotícího soudu znamená u Webera etické hodnocení ve smyslu přijímání nebo nepřijímání, které se opírá o morální hodnocení předmětu jako špatného nebo dobrého. Nemilosrdný boj s hodnotícími soudy ve vědě je charakteristickým rysem celé jeho sociologie. Weberův význam hodnotícího soudu mlhavě odkrývá svět emotivní zaujatosti, předpojatosti, předsudků, samozřejmosti, bezprostředního názoru, svět, který bude později odhalen jako svět každodennosti.

Před Weberem stál nejen problém hodnotové orientace a hodnotícího soudu, ale i problém hodnotové orientace samotné. To znamená, že bylo třeba zjistit, co je to hodnota, jakožto hodnota a hodnocení jakožto hodnocení. Není v možnostech této recenze zabývat se tímto problémem podrobněji. Ale můžeme zde zhruba říci, že řešení si žádá pochopit hodnotu jako smysl a hodnocení jako prožívání smyslu, a tak pochopit i způsob existence, který z toho vyplývá.

Pokud se týče heteronomie hodnotící orientace, Weber ji řeší správně: *v rozdílech podmínek hodnotové orientace musíme vidět různá hlediska*, ze kterých musí být zkoumána „objektivní realita“. Hodnotová orientace tím, že uděluje význam prvků, který jiné vědci zanedbávali, způsobuje, že dostáváme modifikovaný nebo úplně nový pohled na problém. V souvislosti s výkladem procesu poznání také Weber používá mezní kategorie hlediska, přístupu a nepochybně si uvědomuje její význam.

Jakmile stojí Weber uvnitř subjektivity a ne na její mezní hranici, kde dochází ke styku s objektem, jsou jeho závěry geniální.