

Odborné články a statě

Obecná pedagogika – mezi filosofií a vědou

Jaroslav Koťa, Martin Strouhal

Abstrakt

Stať se zabývá problematikou vědního profilu obecné pedagogiky. Argumentuje dvojnásobností jejích cílů a metod, a tedy její zvláštní pozici – mezi filosofií a vědou. Obecná pedagogika odkazuje k filosofické reflexi o otázkách smyslu lidského života a jeho místa v celku světa, o hodnotách a modelech dobrého života. Jako humanitní věda se pedagogika orientuje na principy exaktního a objektivního poznání. Autoři obhajují tezi, že právě napětí mezi filosofií a vědou dává obecné pedagogice i do budoucnosti velké vývojové možnosti. Autoři v této souvislosti poukazují na některé kritické momenty ve vývoji novověké vědy a kladou otázky, jaká témata je třeba v obecné pedagogice akcentovat vzhledem k povaze soudobého vědního provozu a k nebezpečím, která hrozí nahradit skutečnou vědu pouhou metodikou.

Klíčová slova: celek světa, explanace, filosofie, hermeneutika, narativita, normativní přístup, pojem, pozitivismus, obecná pedagogika, životní smysl, svoboda, věda.

Abstract

This paper deals with the scientific character of General Education. The authors discuss the ambiguity of its aims and methods, and consequently its unique position on the border-line between philosophy and science. General Education refers to philosophical reflection of the questions of the meaning of life and its place in the totality of the

world, of values and models of good life. Education as a social science makes use of the principles of exact and objective scientific methods. The authors advocate the idea that it is the tension between philosophy and science that gives general education great prospects for development in the future. In this connection, the authors point out some of the critical moments in the development of modern science, and they search for the topics that should be emphasized in general education with regard to the contemporary scientific operation, and to the dangers threatening to replace the real science by mere methodics.

Key words: the totality of the world, explanation, philosophy, hermeneutics, narrativity, normative approach, concept, positivism, general education, meaning of life, liberty, science.

Úvod

Otázka po povaze a obsahu *obecné pedagogiky* je implikována v tázání po vědním profilu všech pedagogických disciplín. Již slovo „obecná“ v názvu studované vědy naznačuje, že vedle starosti o vypracování jednotlivých speciálních oborů zabývajících se edukací, existuje i snaha *myslet pedagogiku jako ucelený soubor reflexí, stanovisek a metod*, na jejichž základě je teprve možné konstruovat architekturu dílčích pedagogických věd.¹ Pedagogika jako věda však zahrnuje nejen množství problémů, ale odkazuje daleko živěji než jiné vědy i k paradoxům a antinomiím, neboť je spojena s aspirací *prakticky naplnit své poznání*, tj. ovlivňovat a za určitých podmínek účelně a racionálně řídit výchovu a vzdělávání.

Jeden z ústředních a přitom dvojznačných problémů pedagogiky je vepsán do otázky, *jak vybudovat alespoň relativně stabilní obecné založení tohoto vědního oboru*. U stavitelů se lze poučit, že čím hlubší a propracovanější jsou základy, tím pevnější, odolnější a trvanlivější je stavba. Každá část stavení je na původním založení svým způsobem závislá a nějak odkazuje k jeho existenci. V této souvislosti platí, že *hloubka reflexe v jednotlivých pedagogických disciplínách je přímo úměrná hloubce promýšlení základů pedagogiky* a odpovídá též určitému typu či povaze výchovně-vzdělávací praxe. Nedbalost v budování základů a přehlížení třeba i zdánlivých detailů při práci na nich se vždy vymstí. Budova se otřásá při semenších poryvech větru, je náchylná na změny počasí, ohrožuje ty, kdo v ní přebývají a konečně nemívá dlouhou životnost. Je ovšem možné stavět jakási přechodná obydlí, která lze budovat a strhávat podle potřeby, podle okamžitého stavu podnebí a pravděpodobných prognóz nejbližší povětrnostní situace. Všichni však víme, k jakým důsledkům to vede.

¹ Vztahy obecné pedagogiky, základních, hraničních a aplikovaných pedagogických věd jsou v nástinu pojednány In Koťa 2007a.

Proti stanovisku zdůvodňujícímu nezbytnost pevných fundamentů vědy lze odkázat k tvrzení Edmunda Husserla, podle něhož *nejasnosti v základech vědy nebrání genialitě řešení jejich problémů*.² Tato teze má zcela racionální jádro a je vyvozena z dějinné zkušenosti s podobou a úspěchy novověké vědy. Ačkoli nemalé množství disciplín mělo a dosud má potíže se svým založením, dospěla evropská racionalita provázaná s experimentálním bádáním k epochálnímu objevům. A připomeňme i význam, jež má ve vědeckém zkoumání intuice, která je (zcela nebo do značné míry) nezávislá na aktuálním stavu vědy. K Husserlově poznatku dodejme, že schopnost vědy vytvářet úspěšné teorie a řešit vybrané problémy odhaluje své limity kdykoli vstoupí do období vlekřejší krize a je nucena hledat nové paradigma či nový teoretický náhled v radikálně změněných podmínkách.

Jako vychovatelé a vzdělavatelé si klademe otázku, zda je možné stabilizaci a domýšlením základních otázek obecné pedagogiky odolat ohrožením, která zasahují jak vědecký, tak každodenní praktický provoz skrze nepochopení a zbytečné omyly, ale i módní trendy a davové nadšení, jež se nevyhýbá ani vědeckým a akademickým společenstvím – např. v podobě pomíjivých, byť na první pohled atraktivních vln inovací.

Co však tvoří předmět studia obecné pedagogiky? Jan Průcha předpokládá, že jejím předmětem jsou klíčové pedagogické pojmy, kategorie a metody empirického výzkumu, s jejichž pomocí je možné proniknout pod (často klamný) povrch edukačních jevů.³ V uvedeném názoru se ostatně shoduje s dalšími autory na tomto poli⁴ – a to nejen s českými.⁵ S tímto pojetím se lze setkat již u klasiků české obecné pedagogiky, např. u Otakara Kádněra.⁶ V našem příspěvku chceme tvrdit (nikoli proti těmto konceptům, ale spíše vedle nich a v souladu s nimi), že obecná pedagogika je vědní disciplína,

² E. Husserl si byl velice dobře vědom paradoxu, že věda jde sice od objevu k objevu a od úspěchu k úspěchu, ale současně ústí do celospolečenské krize v podobě ztráty vědomí životní smysluplnosti (Husserl 1996, s. 27–28). Věnoval obrovské úsilí odstraňování nejasností v základech moderních věd včetně přírodovědných oborů, protože si více než kdo jiný uvědomoval, že věda s nepevnými základy vytváří krizové stavy a postupně se zhroutí. (Srv. k tomu soubor referátů původně publikovaných v časopise *Logos* a posléze vydaných v samostatném svazku *Filosofie jako přísná věda*. K danému tématu se vrací např. v úvodních kapitolách slavných *Karteziánských meditací*.)

³ Průcha mluví v souvislosti s obecnou pedagogikou ještě o reflexi paradigmat k exploraci a explanaci jevů edukační reality a zmiňuje též úvahy o „aplikovatelnosti pedagogického poznání“ a o náhledu na „fungování celé pedagogické vědy“, který v určité době dominuje. Srov. k tomu Průcha 2009, s. 645.

⁴ Viz referát Průchův (2000, s. 28–33). Z historických referátů o obecné pedagogice lze připomenout pokus o popis výuky obecné pedagogiky od založení první katedry pedagogiky na UK v r. 1882 do r. 1982 od K. Gally a J. Valenty (1982, s. 67–72). Obecná pedagogika a sociologie výchovy na filosofické fakultě UK od r. 1862.

⁵ Viz např. monumentální dílo Gastona Mialareta *Pédagogie générale*, jež strukturou odpovídá v zásadě výměru Průchovu. Ačkoli Mialaret je zaměřen převážně do oblasti školní pedagogiky, základem jeho koncepce obecné pedagogiky je analýza zdrojů pedagogického poznání, obecných edukačních cílů, situací a institucí, kurikula, pedagogických výzkumných metod a evaluačních mechanismů (1991, s. 15–270).

⁶ S Kádnerovým pojetím se částečně ztotožníme, ale pokusíme se ho zpřesnit, především pokud jde o pojem filosofie a o její vztah k pedagogice.

jejíž povahu do značné míry určuje *napětí mezi protikladnými idejemi*.⁷ Základní teze je následující: *obecná pedagogika je ve svém vývoji i aktuální podobě svázána s naprosto odlišnými očekáváními: má jednak formulovat smysl pedagogického dění tím, že jej bude situovat a vykládat v souvislostech současného světa, na druhé straně má tvořit metodologickou bázi pro nezaújatý vědecký výzkum*. Právě proto je specifickým rysem této disciplíny dvojnásobná kultivace: ve vztahu k filosofii a v opoře o ni se dotýká otázky smyslu výchovy, osobní angažovanosti a odpovědnosti za výchovu, promýšlí ultimativní cíle a žádoucí podobu vzdělanosti. Zároveň ve vztahu k ideálům vědeckosti (exaktnosti, teoretického odstupu, objektivnímu hodnocení apod.) pedagogové usilují o rozvoj specifického metodologického profilu obecné pedagogiky tak, aby odpovídal aktuální úrovni humanitních vědních disciplín. Domníváme se, že vzhledem k soudobým tendencím pojmát vědecké poznání víceméně bez explicitního vztahu k filosofickým předpokladům či souvislostem jednotlivých vědních disciplín, je třeba zformulovat alespoň některé důvody na podporu tvrzení, že *vědní profil obecné pedagogiky byl a je stále ještě utvářen ve více či méně reflektovaném prostoru mezi filosofií a vědou*.

1 Filosofické základy pedagogiky

Napětí mezi filosofickou a vědní orientací nás provází od chvíle, kdy byly ve starém Řecku položeny základy pojmově strukturované racionality. Zdá se, že toto napětí zůstane i nadále trvalým motivem a dynamizujícím činitelem v rozvoji filosofie i vědy. A to již z toho prostého důvodu, že vztah těchto dvou způsobů uchopování a výkladu skutečnosti za celý dlouhý vývoj západního myšlení nikdy nebyl zcela uspokojivě vyřešen. Zůstává naopak otevřenou záležitostí. Zkusme se tedy v úvodu zamyslet nad tím, co vlastně výše zmíněná dvojí zaměřenost obecné pedagogiky znamená, zda ji můžeme chápat jako obohacující, nebo zda (případně v čem) představuje spíše omezení v jejím dalším rozvoji.

⁷ Nehledě k Herbartovým klasickým a vlivným, leč předvědeckým výměrům je možno odvolat se ke struktuře dnes již rovněž klasického spisu Kádnerova (1926) o obecné pedagogice. Např. na s. 127 ztotožňuje obecnou pedagogiku a filosofii výchovy, pojímá je jako synonyma: „Výklady této knihy omezí se odtud na pole abstraktní teorie pedagogické, kterou jsme označili názvem *obecné pedagogiky neb filosofie výchovy* (zvýraznění Kádnerovo). Na s. 99 nalezneme schéma dělení pedagogiky, kde obecná pedagogika je skutečně pojem záměnný s filosofií výchovy, což odpovídá definici ze s. 97: „Pedagogika jest dnes sama i předmětem popisné (*konkretní*) i výkladové (*abstraktní*) teorie. Tak řečená *organisace školy* jest přece docela patrně popisem školských institucí výchovných, jak se v praxi staletým pochodem vyvinuly, kdežto *pedagogika obecná* nebo *filosofie výchovy* jest souborem abstraktních a theoretických úvah o obsahu, účelu, místě i metodě výchovy.“ A ještě dále: „Theoretická pedagogika operuje s abstrakcemi, chceme-li i s ideály“. Také Kádnerova snaha představit co nejširší paletu pojetí a definic pedagogiky ukazuje na zcela jednoznačně (byť pozitivistickým slovníkem i metodou zpracovanou) filosofickou ambici uchopit *celek*, totiž celek náhledů na výchovu, vzdělávání a jejich možný smysl. Právě toto pojetí celku bude v dalším textu nutno revidovat.

Navzdory mnohaletému úsilí emancipovat pedagogiku od filosofických idejí a pěstovat ji jako tzv. „čistou vědu“, se dosud nikomu nepodařilo tento záměr naplnit. V pedagogice stejně jako v jiných humanitních vědách totiž nikdy nešlo (a ani do budoucna nemůže jít) pouze o přesný popis vybraných segmentů světa; vždy se současně jednalo o porozumění *smyslu* lidského konání, o *zamyšlení nad mravním a společenským účelem* výchovné aktivity a nad tvůrčím rozvojem v oblasti vzdělávání. Poměr filosofie k pedagogice, resp. filosofický rozměr pedagogiky je tedy zřejmý. Zpřesnit ho však lze až poté, co alespoň v obrysech nastíníme odpověď na otázku, „co je filosofie?“, resp. co se přihlásíme k určitému pojetí filosofie.

Oproti vědám se filosofie vyznačuje snahou uchopit *celek světa*.⁸ Místo a smysl jednotlivostí filosof nevykládá jenom z nich samotných či z nějak předem omezených souvislostí, ale ve vztahu k tomuto celku. Vzhledem k tomu, že celek nelze nijak nezprostředkovaně nahlédnout a samozřejmě ani postulovat, je výsostným znakem filosofování spekulace, která se ale spojuje s pevnou vírou ve vládu pravdy. Tato víra v pravdu a v její „poslední slovo“ určuje zvláštní a pro dogmaticky uvažující duchy nepřijatelnou stránku filosofického myšlení: totiž to, že se krom pravdy, kterou nelze plně poznat a už vůbec ne vlastnit, neodvolává se (a nemůže se odvolat) na nic, co by bylo nad ním, nehledá žádné vyšší instance či nadřazené principy, nýbrž pokouší se o výpovědi vztažené k celku světa z rozumu samého, z hluboké a kritické reflexe o skutečnosti i o sobě samé. Protože filosofování se neopírá o nic mimo sebe, je nuceno vymezit si svůj vlastní vztah k pravdě a definovat samo za sebe své pojmy. Pojem celku tedy ve filosofii zahrnuje analýzu východisek a metody filosofování stejnou měrou, jako otázky po podstatě skutečnosti. Filosof se kriticky obrací k základům pojmového a ideového uchopení sebe sama, druhých i světa a usiluje o odhalení skrytých předpokladů všeho, čím se zabývá. Do kritického přezkoumávání zahrnuje nejen způsob tematizace předmětů a intelektuálního náhledu, ale i vlastní postoje, touhy a iluze.⁹ Důležité pro filosofický postoj je *stále setrvávat u přezkoumávání*, u otevřené otázky a v *úsilí neztratit celek*.

Schopnost vztáhnout porozumění nejen k jednotlivostem, ale i k celku světa západní společnost kultivuje přes dva tisíce let; prohlubuje ji, kriticky čas od času zpochybňuje

⁸ Jan Patočka (1992, s. 22) říká doslova, že „problémem filosofie je svět vcelku“; srv. též výklad tohoto pojetí in Patočka 1996, s. 59, 62, nebo pozoruhodnou diskusi téhož in Vašíček 2012, s. 18–20. Filosofický slovník pod redakcí W. Bruggera (1994, s. 159) uvádí, že „věcně filosofie znamená vědění lidského rozumu o celkové skutečnosti, pronikající k posledním základům, zvláště vědění o bytí a o povinnování člověka.“ Definice obsahuje poukaz k tomu, že filosofové (jíž před Sokratik Parmenidés, nověji zvláště M. Heidegger a jeho následovníci) namísto o celku hovoří o bytí jako takovém. V Olomouckém filosofickém slovníku (Blecha 1998, s. 123) Karel Floss v příslušném hesle uvádí že filosofie „znamená především touhu po vědění, jež by obsáhlo celou skutečnost a vyjevilo člověku smysl jeho života, počínání a usilování.“

⁹ Ladislav Hejdlánek (podobně jako např. Gabriel Marcel) v této souvislosti mluví o druhé úrovni reflexe. Filosofie je reflexe, ale současně i reflexe „nadřadou“. Nejvlastnější místo filosofie je podle Hejdlánka „v prostoru“ této druhé reflexe, kdy se ptáme nejen na to, jak jsme mysleli určitou skutečnost, ale kdy se ptáme na to, co jsme v myšlení udělali, když jsme onu skutečnost mysleli. K tomu dochází tehdy, když se myšlení vrací k sobě poté, co předtím od sebe odstoupilo v jednání a získalo jakousi zkušenost s tímto jednáním (Hejdlánek 2012, s. 23–24).

její možnost, ale neustále se k ní vrací hledajíc způsoby, jak tento celek nově a lépe zpřístupnit. Člověk totiž skrze filosofickou reflexi touží porozumět obecným a uceleným souvislostem vlastního života: dát životu smysl, získat náhled na své osobní i všelidské dějiny, na své postavení ve společnosti, ve světě, v kosmu. To je patrné v klasickém (platonizujícím) pojetí filosofie. Myslet celek světa znamená myslet v určité transpozici celek vlastního života. Poznání věcí je neoddělitelné od poznání sebe samého, od snahy artikulovat určitý model života (BÍOS THEORETIKOS) jako výzvu, jak prožít lidský život důstojně a dobře.

Součástí soudobých diskusí o pojetí filosofie je vědomí, že neexistuje žádná jednotná *philosophia perennis et universalis*, jak o ní snili raně novověcí myslitelé. Existuje spíše množství směrů, cest, na nichž se filosofie obrací ke světu a k předpokladům myšlení. A díky myslitelům jako Platón, Fichte či Jaspers víme, že každé filosofování v sobě nese i specifický otisk aktivity svého tvůrce, protože osudy a tvorbu filosofických idejí nelze jednoduše oddělit od životopisů těch, kdo je vytvářeli.

*

Nyní můžeme přistoupit k otázce, z čeho se odvíjí vztah filosofie a pedagogiky, jaké pouto filosofii váže k pedagogice jako vědnímu oboru. Bylo řečeno, že filosofovat znamená rozvíjet lidskou schopnost a potřebu pochopit celek i reflektovat o skrytých předpokladech.

Na filosofickém hledání celku světa a smyslu lidské existence je založeno i tradiční pojetí pedagogiky: učení o prostředcích k řízení proměně živočicha v člověka se vždy opíralo o předpoklad, že *v principu existuje možnost odhalit a artikulovat ideu smyslu lidského života v celku a jeho smyslu*. Pedagogové proto čerpali z filosofie výkladové rámce a inspirace pro formulaci *cílů výchovy*. Ty byly samozřejmě jakožto „dobové výtvary“ ovlivňovány potřebami společnosti, na druhé straně však vždy poukazovaly k ideálům, které dávají životu vyšší, než jen společenské a praktické zaměření. Filosofie tedy iniciovala tvorbu a artikulaci pedagogických idejí, zejména pokud jde o zjevné či skryté koncepte člověka a lidskosti, které lze analytickou cestou nalézt za každým větším pedagogickým projektem a v ideových základech výchovné a vzdělávací praxe. Velcí pedagogičtí myslitelé nikdy nepochybovali o tom, že filosofie kompetentně a dostatečně kriticky kultivuje schopnost uvažovat o výchově a pronikat až k předpokladům, o něž se pedagogika opírá, na nichž se zakládá.

Význam filosofie pro pedagogiku leží i v rovině *projasňování rozdílů mezi pojmy a skutečností*. Pojmy jsou nepochybně základem každé vědy a byla to filosofie, která k nim v archaickém období řecké civilizace zpřístupnila cestu. Filosofické a vědecké pojmy jsou specifické, ustavené ve světle určitých nároků. Pojem není pouhou představou o něčem, nýbrž co nej přesněji zkonstruovaným návodem, jak myslet nějaký předmět či entitu a rozumět jejich podstatě. Pojem umožňuje rozlišit podstatné a nepodstatné

znaky, trvalejší od pomíjivého, zpřehledňuje a klasifikuje jinak neuspořádanou a proměnlivou skutečnost. Při všech výhodách pojmového-vědeckého myšlení je ale naprosto zásadní udržovat *vědomí rozdílu mezi tím, co existuje, a tím, co platí*. Jak velmi výstižně a neakademicky ukazuje Emanuel Rádl v *Moderní vědě* (Rádl 1926, s. 82–85), pojem je sice důležitým, nicméně stále jen nástrojem pro výklad skutečnosti, se kterou není identický. Pojem je platným prostředkem k porozumění tomu, co jest, ale to, jak to jest, se v pojmu nevyčerpává. V pedagogice máme co do činění s utvářením lidské identity, s výchovou, a tak by tato triviální leč důležitá myšlenka měla být základní premisou všeho našeho uvažování. Pojmové zachycení má své meze a nikdy nevyčerpá skutečnost zcela komplexně, v celku. Pojmové vymezení člověka se také zcela zásadně míjí s niterným prožíváním jeho konkrétní existence. Připomínat individuální zvláštnosti každého dítěte nepostačuje, pokud to činíme jen v pojmově teoretické a konfrontační rovině (např. v novátorské kritice tzv. tradičního přístupu k výchově). Je třeba nahlédnout, že každý pojem je vposledku určen k překonání, protože je vždy definován příliš obecně a předsudečně.¹⁰ Hlavně ale lze poukázat na skutečnost, že jakýkoli výklad a teoretizování nejsou s to plně popsat intimitu bezprostředního setkání s bližním v jeho živé a neobjektivovatelné přítomnosti.

Filosofická reflexe chce co možná neadekvátněji uchopit vztahy mezi pojmem, představou a skutečností. Díky takové reflexi můžeme ukázat, jak důležité, ba nezbytné jsou pojmy pro vědecké myšlení. Teprve nahradíme-li vágní představy a přání přesnějším pojmovým určením, přibližujeme se porozumění věcem z jejich podstaty. Na nebezpečí skrývající se ve ztotožňování pojmových konstrukcí se skutečností však není radno zapomínat. Konkrétním příkladem takového ztotožnění v pedagogice se může stát jakýkoli výchovný ideál, který se takřikajíc „přežil“, tzn. určujícím způsobem působí na myšlení a jednání lidí i poté, co se jeho původní funkce a smysl již nekryjí s potřebami ani vizemi určité doby. Na druhou stranu lze říci, že stejný případ nastává tehdy, kdy módní, většinově sdílené požadavky na změny (např. v systému či organizaci školství) destruuji zavedené, dobré a smysluplné tradice. Ačkoli se dnes takové destruktivní snahy odehrávají spíše ve světle úderných, leč myšlenkově problematických sloganů, a tedy ve světle pouhých představ, setkáváme se i s požadavky opřenými o propracovaná pojmová schémata, které však neodpovídají skutečným potřebám doby ani ideji složitého a komplexního života člověka.¹¹

V posledních několika desetiletích se vztah filosofie k základům pedagogiky novým způsobem komplikuje a stává zřejmým v navýsost problematické povaze. V postmoderním světě je totiž stále těžší mluvit o celku i o kritičnosti. Vždyť máme problém již s tím, abychom neztratili ze zřetele pevné zacílení vlastního života a udrželi si autentickou schopnost rozhodovat se mezi množstvím nabídek a alternativ. Jsme vystaveni

¹⁰ Viz k tomu rozbor Reboulovy analýzy pedagogických diskursů (Strouhal 2013b, s. 50–55 a 62–64).

¹¹ Srv. k tomu Strouhal 2014 (v tisku). Stranou necháváme přísliby snadného řešení složitých problémů a snahy znovu a znovu předkládat ideologické modely „zlatého pedagogického věku“ či „pedagogického ráje“.

nepřehlednému množství informací všeho druhu, konfrontacím s příkazy, pobídkami, pověrami, lákavými nabídkami, návody, jsme podrobováni neustálému diagnostikování, interpretování, hodnocení. Každodenní provoz nutí člověka orientovat se v řadě případů jen s chabou oporou o nedostatečné a neúplné informace. Navzdory stále se prohlubující technizaci života tvoří východisko našeho jednání spíše slabá a vždy selektovaná data, míváme jen tušení o všech důsledcích, které určité rozhodnutí může a bude mít.

Filosofie ovšem výchovu vykládá jako proces, v němž neběží jen o uschopnění jedince k výkonu nějaké činnosti – objasňuje, že pravým jádrem výchovy je vyvedení *člověka nad pověry a nekriticky převzaté názory od druhých*. I v pluralitním světě a ve stále více se relativizující zkušenosti společnosti je možné požadovat, aby výchova otřásala samozřejmostmi, prolamovala mechanické návyky, nereflektované představy o životě a o světě, protože teprve pak se otevírá možnost myslet svět v patřičných souvislostech a neuzavřených perspektivách. Jen *vystoupení z průměrné každodennosti* uděluje lidskému usilování nadhled a snad i vyšší smysl, každopádně však nezbytný odstup, včetně jisté míry nespokojenosti a kritické distance vůči společnosti. Výchova člověka je úkolem, který nelze uskutečnit bez filosofování: překonat průměrnost a *zkusit rozumově a autenticky (tj. původně, z vlastního základu a zdrojů) nahlédnout za povrch běžných a samozřejmých věcí* je podmíněno *zacílením k ideám*, které dalece přesahují běžné každodenní a praktické provozní problémy.¹²

Pokoušíme-li se dnes určit, co je horizontem,¹³ vůči kterému lze vztáhnout život jako celek, a hledáme-li smysl výchovy v současném světě, stále narážíme na výzvu zakotvit ji do širších souvislostí, určit její smysl – a z toho pak se pokusit odvodit i smysl oboru, jenž ji zkoumá – smysl pedagogiky. Filosofie výchovy v této souvislosti vždy poukazovala na skutečnost, že ve formování dítěte nejde jen o utváření návyků v chování, o rozvoj poznatků a dovedností, ale o *utváření niterné formy života* a o niternost se opírající vůli dávat životu vyšší smysl než ten, který spočívá v pouhém přežívání.

Krátce: filosofie od svých řeckých počátků zahrnuje péči o duši. Člověk prostřednictvím filosofického myšlení projevuje *starost o sebe sama*, o to, kým je a kým se může a má stát. Filosof hledí porozumět tomu, co znamená dobro, pravda, krása a štěstí, a tak i dnes spojujeme filosofování s očekáváním, že nám pomůže rozvíjet vnitřní opravdovost, která je podmínkou ochoty převzít odpovědnost za společný svět.

Je obtížné předepisovat vědám, čím se mají zabývat, ale máme za to, že obecná pedagogika by jako svůj podstatný segment zřejmě měla i nadále obsahovat rozvahy a poučení o filosofických základech pedagogických idejí a výchovné praxe. Uvažme jen množství filosofických idejí a filosofémat v pozadí pedagogických směrů! Porozumění

¹² Jan Patočka upozorňoval ve své *Filosofii výchovy* nejen na význam výchovného vykročení z oblasti každodenních potřeb a zájmů, ale jako filosof vyzdvihoval i nutnost projít zkušeností metafyzického údivu, plodícího určitý neklid, který pobízí člověka k filosofování. Tento motiv se v obecné rovině objevuje u Jiřího Michálka jak v jeho textu *Co je filosofie v Topologii výchovy*, ale i v jeho pozoruhodné studii *Údiv a zdrženlivost* ve stejnojmenném komentovaném výboru z M. Heideggera (Michálek 1999, s. 7–34).

¹³ Srv. Kotá 2006, s. 205–240.

určitému typu pedagogiky předpokládá nezbytné porozumění filosofii, která zakládá její pojmy i praktiky.¹⁴ Jsme si vědomi možné námitky, totiž zda se v tomto výkladu nestává obecná pedagogika pouze jiným označením pro filosofii výchovy.¹⁵ Domníváme se, že nikoli. Opakujeme: filosofii přísluší otevření otázky a setrvání u ní. Ve chvíli, kdy je na otázku podána odpověď, na níž může panovat všeobecná shoda, vstupujeme na půdu vědy (Jaspers 1996, s. 9). Obecná pedagogika bude z tohoto hlediska vždy disciplínou hraniční, vymezující terén a prostředky možného postupu při uskutečňování filosofických idejí.

2 Problémy na cestě k vědnímu profilu obecné pedagogiky

Z filosofických reflexí se v průběhu dějin rodil slovník a pojmový aparát věd. Filosofie měla výrazný podíl na formování vědního profilu a vymezení předmětu jednotlivých vědních oborů, pedagogiku nevyjímaje. I když se jednotlivé vědy postupně emancipovaly od filosofie v podobě samostatných oborů, stále v metodologických a ideových základech nesou dědictví svého původu. Výraz „obecná“ v názvu obecné pedagogiky zahrnuje trvalé konotace k jejímu filosofickému založení a naznačuje, že by tato disciplína měla obsahovat kritickou reflexi o obecně teoretických a metodologických problémech pedagogické vědy, ale nutně též o vlastním vědním profilu. Právě s obecnou pedagogikou je spojována aspirace dostat do rukou pevný metodologický základ umožňující založení a efektivní řízení provozu základních, hraničních i aplikovaných pedagogických disciplín. Jistá nevyhraněnost a nedohotovost pedagogiky obecné je mobilizující v tom smyslu, že obsahuje trvalé napětí mezi filosofií a vědou a nutí ze své vlastní povahy badatele přecházet od metafyzických, epistemologických a obecně etických otázek k dílčím výchovně vzdělávacím problémům, což jí ale paradoxně dává i naději, že se dokáže vymaňovat ze zajetí každodenního provozu a sloužit jako teoretická opora při hledání nového smyslu výchovného dění ve stále se měnících společenských poměrech.

Pedagogika prochází už od prvních krůčků na cestě k vědeckosti řadou obtíží. Počátky jejího vědeckého formování jsou určeny okolnostmi zápasu pozitivistické a hermeneutické filosofie, které zatlačily do pozadí fakt, že pojetí výchovy bylo v minulosti

¹⁴ Vezmeme-li v úvahu jen pedagogické směry 20. století, nalezneme v jejich základech celou plejádu filosofí a filosofujících koncepcí člověka: idealismus, realismus, esencialismus, novotomismus, pozitivismus, pragmatismus, rekonstrukcionismus, fenomenologii, existencialismus, marxismus, konstruktivismus, ale i psychoanalytické a neopsychoanalytické proudy, logoterapii atd. Promyslet je třeba rovněž otázku, jaké dopady na pedagogiku měly dočasně aliance, jež byla filosofie nucena pod mocenskými tlaky uzavřít ve středověku s teologií a ve dvacátém století s ideologií a mocenskou byrokracií totalitárních režimů.

¹⁵ Stručný výklad oboru filosofie výchovy lze nalézt v příslušném encyklopedickém hesle, viz Koťa 2009, s. 667–675.

určováno nejen vývojem filosofie, ale i teologie a estetickou zkušeností uměleckých oborů. Filosofický a vědecký postoj dnešního člověka je navíc poznamenán ideovými a společenskými krizemi, jimiž prošlo novověké, resp. moderní a postmoderní myšlení. Nejzásadnější z nich, krize metafyziky, vedla k vyhocení problému člověka a k problematizaci pojmů subjektivity, autonomie, identity, existence a sebepojetí. Antropologický obrat ve filosofii druhé poloviny devatenáctého století jako důsledek krize metafyziky inicioval také mohutný *rozvoj věd o člověku*. Pokus popsat lidskou existenci vědecky byl však od počátku koncipován dvojím způsobem: pozitivisticky, s nárokem vyloučit otázky jedinečnosti a smyslu zcela za hranice vědeckosti a s ambicí odkrývat obecné zákonitosti a principy v pozadí empiricky uchopitelných individuálních i sociálních jevů; a dále hermeneuticky (interpretativně) s vědomím, že problém smyslu nelze od vědeckých výkladů lidského světa odmyslet právě s ohledem na jedinečnost fenoménů spojených s lidským myšlením, jednáním a dějinami.

Pozitivistický proud ve vývoji pedagogické vědy co do vlivu převládl. V nově zakládaných vědách žádal zpřesnění některých tradičních pojmů tkvících svými kořeny až v antickém světě; současně a především ale zkoušel ustavit *nový pojmový aparát, který by odpovídal nárokům na exaktnost, zobecnění a operacionalizaci měřících procedur empirického výzkumu*. V dynamickém rozvoji *věd o člověku*, do něhož se začlenila i pedagogika jako pokus o systematické a vyčerpávající poznání výchovné skutečnosti, získaly zvláštní postavení tzv. obecné disciplíny (obecná pedagogika, obecná psychologie, obecná sociologie¹⁶), jež měly sloužit jako metodologický základ systému dílčích oborů tvořících celek jedné každé vědy. Obecná pedagogika, jejíž empirické výzkumy se rozvíjejí již víc než sto let, byla proto zpravidla definována jako *základní metodologie vědy o výchově*, jejímž úkolem je otevřít a popsat veškeré aktuálně dosažitelné možnosti empirického poznávání edukačních jevů, včetně v nich zakoušených rozporů a dobových metodologických nedostatků. Existuje ale konsensus badatelů a metodologů vědy o tom, že tak jako se obecná pedagogika významově a obsahově zcela nekryje s filosofií výchovy, nemá ani suplovat disciplínu zvanou *pedagogická metodologie* usilující o popis jednotlivých empirických metod.¹⁷ Jestliže tedy nelze zaměňovat obecnou pedagogiku s metodologií pedagogiky, pak by měl *obecné pedagogice* náležet spíše úkol rozvíjet základní diskusi o založení vědního profilu pedagogiky a udržet obecně metodologickou, principiální rovinu diskuse o předpokladech a důsledcích užívaných badatelských metod a postupů. To se ovšem neobejde bez tématizace vztahu obecné pedagogiky k filosofii a bez jisté míry užití filosofické reflexe, ať už je nazývána filosofickou či metavědeckou.

¹⁶ Pozornost vědců byla přitom vždy soustředěna na substantivum „pedagogika“, zatímco analýza adjektiva „obecná“ trvale zůstávala mimo zorné pole jejich zájmu.

¹⁷ Zatímco původní pozitivistická orientace akcentovala výzkum kvantitativní, setkáváme se dnes v pedagogice stále častěji s oceňováním kvalitativního výzkumu a se stále častějším užitím hermeneutických přístupů, analytických postupů spjatých s výzkumem narativity apod. Srv. k tomu například studie J. Hendla (2005), R. Švaříčka a K. Šedlové (2010) či P. Gavory (2010).

Pozitivistická vize vědy ale přinesla do sporů o vědní profil pedagogiky ještě jeden *vysoce problematický moment, a sice konfrontaci explanativního a normativního pojetí vědy o výchově*. Bylo již mnoho napsáno o tom, zda výchovu považovat za umění, hru nebo účelovou činnost. Bylo též zformulováno mnoho argumentů pro pojetí pedagogiky jako nezaujatého popisu vedeného vědeckými metodami, orientovaného na zpracování empiricky získaných dat. Pokud by ale pedagogika zůstala pouze explanativní disciplínou, je otázkou, zda by texty odborných pedagogů četl ještě někdo jiný, než členové zvláštní „sektý“ odborníků na edukaci, ve své podstatě vyčleněné z výchovné reality.

Explanativní ráz pozitivní vědy radikalizuje zvláštní paradox, na nějž upozornila hermeneutická tradice, paradox vysvětlování a rozumění:¹⁸ pedagogika nemůže být jen jakousi kuchařkou, souborem dat a poznatků, aniž by současně dávala vychovatelům a vyučujícím v praxi do rukou klíč k otevření otázky po *smyslu* výchovné skutečnosti. Skrze praxi vstupuje do hry *normativní* rozměr pedagogiky. Je třeba říci, že řada pedagogických textů, které se snaží tuto skutečnost vzít vážně, v sobě obsahuje pokusy o prognostiku, mnohdy přímo jakési věštění, *co by mělo být a mělo se stát*, aniž by pro to bylo možné uvést oporu v teoriích a datech získaných čistě vědeckými procedurami. Mnohé z normativních výroků je opřeno o poučené subjektivní zkušenosti, z nichž některé ale nezaprou svůj původ v intuici, v idiosynkasiích a v osobitých náhledech jejich autorů. K tomu se paradoxně přidružuje postmoderní snaha vyhnout se v humanitních vědách velkým vizím, konstrukcím a vyprávěním heroických legitimizujících příběhů, což vede k tomu, že normativní úsilí často ústí do poměrně úzkého pragmatismu, do snah *nahlížet na člověka jako na soustavu energií a sil*, což se označuje technokratickými eufemismy typu „lidské zdroje“ apod. Součástí tohoto úsilí je přechod vyvolaný pohybem moderní vědy od smyslu pro tajemství světa a lidského života k pojetí jejich pojetí jako *soustavy problémů*.¹⁹ Ve vědě dochází k rezignaci na hledání obecných perspektiv a cílů. V pedagogice jsou nahrazovány pragmatickými koncepty jednotlivých a roztržštěných kompetencí, které již nevyžadují kladení otázky po jejich smyslu jinak, než v rovině „účel-prostředek“, tedy v jakési zploštělé racionalizované podobě osvobozené od promyšlení hodnotových kritérií.

Autenticky založená pedagogická normativita, plynoucí z hodnot společně sdíleného světa lidského společenství, není dogmatická ani čistě účelová. Představuje spíše těm, kdo naslouchají, atraktivitu ideálu provokujícího hledání. Tradiční *protiklad explanace a normativity* by možná bylo dobré přeformulovat na paradox *průkaznosti a nezajištěnosti*. Teprve provázeme-li vědomí jedinečné skutečnosti ve výchově (subjektu) s nárokem komplexního a kritického poznání (hodnoty, ideálu), dostaví se zjištění, že rozlišovací schopnost prostředků vědeckého poznávání je omezená a ambivalentní. Takové tvrzení samozřejmě nevychází z romantických či dokonce primitivních stano-

¹⁸ Srv. Strouhal 2013b, s. 72 a násl.

¹⁹ Srv. Strouhal – Koťa 2013, s. 280–301.

visek odmítajících vědu jako takovou, nýbrž upozorňuje na hranice a možná zkreslení striktně vědecké optiky nahlížení na člověka a jeho aktivitu.²⁰

*

Obecná pedagogika byla vždy také pojímána jako *vědosloví* věd o výchově, resp. jako obor definující a projasňující jejich základní pojmový aparát. Pedagogické pojmosloví zahrnuje paradox. Jako každý jiný vědní obor vytváří *vlastní odborný jazyk*, ten ale nelze zcela oddělit od jazyka přejatého z každodenního provozu a z běžných, nepříliš reflektovaných zkušeností. Pedagogika proto bývá podezírána z chabé úrovně vědeckosti: sice si buduje specifický jazyk vázaný na teoretické konstrukce výchovné reality, ale *každodenní provoz a rozvoj výchovného dění od ní vyžaduje jednoduché a naprosto srozumitelné vyjadřování*.

Klasická filosofie byla vždy vysoce nedůvěřivá k praxi definování a z dobrých důvodů neustále zpochybňuje a podrobuje prověrkám a revizím veškeré z minulosti zafixované pojmy. Ultimativní smysl vrcholových obecných pojmů pedagogiky však musí být ze sféry radikálních pochybností *svým způsobem* vyňat a musí být co do pochopení přístupný. Obecné pojmy jako *výchova* či *vzdělání* totiž odkazují k samotné podmínce možnosti lidské existence a nelze je nikdy zcela zpochybnit a totálně destruovat (i když skutečnosti, které pod ně lidé občas zahrnují, vzbuzují vážné pochybnosti o tom, zda se ještě vůbec jedná o výchovu a o aktivity alespoň vzdáleně připomínající procesy vzdělávání²¹). Ale je to skutečně spíše samotná výchovná praxe, která zabraňuje, aby se pedagogická terminologie stala příliš obecnou, aby se uchopitelný a komunikovatelný obsah pedagogických pojmů neproměnil v mlhovinu prázdných abstrakcí. Tlak praktiků, učitelů a vychovatelů si v každodenní komunikaci o společně sdílených problémech vynucuje, aby pojmová výbava oboru byla přístupná všem, jichž se výchova a vzdělávání dotýká. Lze to vyjádřit také tak (i když jde o formulaci problematickou), že pedagogika je nucena svůj pojmový aparát činit srozumitelným široké veřejnosti. A právě to ji poněkud znevýhodňuje ve srovnání s abstraktně koncipovanými teoriemi jiných vědních oborů. Je ovšem otázka, zda je nezbytné tuto situaci pedagogiky brát jako nedostatek či vadu. Přesah do praxe je nakonec nejpersvědčivějším ospravedlněním její existence.

Každopádně má-li si obecná pedagogika udržet filosofický a propedeutický charakter a zůstat skutečně výchozí pedagogickou disciplínou, jsou její teoretici nuceni především analyzovat základní pojmový aparát vědy, kriticky prověřovat užívanou výzkumnou metodologii jak v teoretickém, tak empirickém výzkumu. K novějším úkolům badatelů v obecné

²⁰ Na reduktivní charakter věd o člověku často upozorňoval například Viktor Emil Frankl. Frankl dobře viděl, že definice jsou zjednodušující a abstrakce vyprazdňující – vždy vedou k nějaké formě ochuzení toho, co je v existenci živé a bohaté. Největším nebezpečím vědy založené na abstraktních axiomech a definicích je ztráta smyslu. K problematice abstrakcí v myšlení o výchově viz Strouhal 2013a, s. 11–29.

²¹ Dokonce i nelidská výchova byla a je stále označována jako „výchova“, podobně jako k životu nesnesitelné a nehumáně lidské společenství označujeme jako „společnost“ apod.

pedagogice patří nutnost neustále zkoumat a revidovat vazby mezi teoretickými koncepty a experimentálními aktivitami, hledat a formulovat kriteria navzájem si odporujících filosofických a vědeckých konceptů a zkoumat povahu modernizace vědy při vědomí, že modernizace sama není pojmem vědeckým, ale spíše ideologickým a politickým. Samozřejmě, že do této základní pedagogické disciplíny lze zahrnout i mnohé speciální diskuse, nicméně jako (byť ambiguitní) základna vědeckosti věd o výchově a jako opora pro korekce v jejich vědním profilu je nucena zakládat a reflektovat výchovnou a vzdělávací teorii v patřičné míře obecnosti.

3 Věda nebo metodika?

Více než půl století se objevují bonmoty o tom, že výraz věda by neměl být užíván v substantivním, nýbrž slovesném tvaru, protože věda je v neustálých inovacích, opravách a přestavbě. Bohužel, jistě a zpravidla negativní prvky ve vývoji vědy se zdají vykazovat spíše charakter setrvalosti. Neutuchající pokrok a změny ve vědeckém poznání nemožno zastřít, že humanitní obory od doby svého vzniku až do dnešních dnů přebírají od přírodních věd metodologické postupy a principy vědeckosti. Vědy o člověku se ustavily především z vůle zpracovat vlastní experimentální metody a naplnit ideál *exaktnosti* opřený o *matematizaci* výzkumného pole. I když posledních sto let sílí snahy o idiografické popisy jedinečných událostí a jevů, novověká věda je ve svém hlavním proudu či směřování stále nomotetická, orientována na konstrukci fakt, podléhá matematické kalkulaci a měřicím výzkumným procedurám, které výrazně formují a ovlivňují badatelský provoz. Úvahu o vědním profilu obecné pedagogiky je tedy třeba doplnit alespoň stručným zamyšlením o povaze moderní vědy a způsobu jejího provozu.

Každý vědní obor si definuje *předmět* svého studia a *metody zkoumání tohoto předmětu*.²² Vědy provádějí „řezy realitou“ a zpřístupňují si zkoumanou skutečnost z určitých zorných úhlů. Ale pouze v těchto tématizujících (zpředměťujících) aktivitách jsou schopny předměty v definované oblasti zkoumat. Vědy tak abstrahují od nekonečné mnohosti aspektů světa, pohybují se v určitém výseku skutečnosti, což znamená, že jsou ve své specifické tématizaci problémů a v jejich interpretaci vždy reduktivní.

Mnozí výzkumníci si dodnes nejsou vědomi toho, že samotná tématizace jsoucího na základě zpředmětnění určitých skutečností znamená *segmentaci* či *parcelování žitého světa do dílčích oblastí, které je poté nutno zkoumat z odlišných „hledisek“*. Pokud si někteří tuto důležitou okolnost uvědomí, nezabývají se jejími důsledky.²³ Vědy často přebírají

²² Pedagogicky orientované čtenáře lze odkázat ke kapitole *Svět vědy je světem předmětů*, po níž následují kapitoly o obecnosti a exaktnosti vědy in Pešková – Schücková 1991, s. 25an. Srv. k tomu dále pronikavé analýzy Heideggerova pojetí vědy ve *Věku obrazu světa* a analýzy jeho pojetí jakož i vědeckého provozu jako takového u Jany Kružikové (2010) a Aleše Nováka (2008, 2010).

²³ K tomu viz například kritické texty jednoho ze soudobých myslitelů komplexnosti Edgara Morina *La méthode* (2008).

téměř automaticky výzkumné procedury jedna od druhé,²⁴ což sugeruje falešný dojem jakési univerzálnosti vědy jako takové. V důsledku toho ochabuje obezřetnost a kritičnost k mechanicky přejímaným metodickým postupům a procedurám.

Obecně stále platí, že každý vědní obor se zaměřuje na svůj vlastní a předem definovaný předmět, což současně znamená, že každá věda je ze své povahy *speciální*. To umožňuje širokou a stále pokračující diferenciaci vědních oborů. Proto jsou jednotlivé vědy ovládány ve svém provozu i ideou vymezení zásad bádání, které ohraničí jejich hypotetický a metodologický rozsah. To výrazně ovlivňuje zvolenou soustavu užívaných metod výzkumu. *Předchůdné nastavení rozsahu výzkumu předjímá i směr výkladu zkoumaných skutečností, garantuje dokonce i to, že badatel drží se metodologie a zvolených pravidel bádání, dojde vždy k nějakému výsledku, přičemž je již poměrně irelevantní, zda je tento výsledek předvídatelný, šokující či nějak smysluplný.* Soudobá věda nutí zkoumaný předmět, aby se představil jako předmět pro nás a předložený k naší dispozici. Tím si moderní věda postupně přetváří i pojetí pravdy a transformuje je vzhledem ke svým metodickým postupům. Pojem pravdy je okleštěn o vše, co se nevejde do hranic nějaké metodiky vědeckého poznávání.

Idea metodicky postupující vědy proto obsahuje nebezpečí, že proces poznání bude redukován na metodiku a vyústí do souborů technických operací a opatření měnících postupně krok za krokem svět k nepoznání. Vědecká tematizace předmětu nachází vyústění v metodě, která je s to vždy zpětně potvrdit platnost a oprávněnost vědeckého přístupu ke jsoucnu z určitého zorného úhlu a z vlastního předem definovaného stanoviska. V provozu moderní vědy již nejsou tolik důležité konkrétní výsledky, jako samotné měřicí procedury a užití metody. Klíčovým se stává *zajištění metodického postupu* vedoucího k úspěšným výsledkům, tj. výsledkům umožňujícím manipulaci s realitou.²⁵ Vědní provoz se tímto postupem a akcenty emancipuje od otázek smyslu a smysluplnosti a směřuje k adoraci metodických postupů, jimiž si potvrzuje svou legitimitu. V tomto smyslu se již pozitivisté domnívali, že vytlačí a nahradí filosofické spekulace a otázky exaktním empirickým postupem.²⁶ Nakonec to ale napomohlo k od-

²⁴ M. Merleau-Ponty (1970, s. 7) zdůraznil, že „ještě nikdy nebyla věda tak citlivá na intelektuální metody, jak je tomu právě dnes. Má-li některý model úspěch v určité řadě problémů, zkouší ho věda všude.“ V zápětí ještě dodává, že „gradient je síť vhozená do moře, aniž víme, co vyloví.“

²⁵ M. Heidegger, J. Patočka, R. Palouš, J. Pešková, J. Michálek a mnozí další ve svých textech ukázali, že moderní věda se stále více propojuje s technickými aplikacemi a je prohlubující se aliancí s technikou značně poznamenaná jak ve svém utváření, tak ve výsledcích; proto užívají pro takto koncipovanou vědeckou aktivitu výraz „vědoteknika“. Heidegger se výkladu této podoby vědy věnoval např. ve studii *Věk obrazu světa*; úvahy o provázanosti vědy a praxe jsou spjaty s termínem *Ge-stell*, který se objevuje v řadě jeho textů již od třicátých let. Provázání obecně teoretického přístupu s problémy praxe je typické pro hraniční a aplikované vědy; demonstrovat ji lze např. na učebnici R. Havlíka a J. Koti *Sociologie výchovy a školy* (2007). Důkladně se tomu tématu věnuje i A. Novák, který analyzoval kritické pojetí vědy E. Jünger a M. Heideggera (2008).

²⁶ Postoj pozitivistů k filosofii byl mnohokrát analyzován. Například Jan Patočka (1997, s. 12) uvádí: „Nauka, že skutečná filosofie je určena k tomu, aby konečným zmizela, že filosofie je takovým zbytkem z otázek dosud nejasných, že filosofie je určena k tomu, aby udělala místo vědě, se nazývá pozitivismus.“ V podobném duchu analyzuje v kapitole *Věda a filosofie* pozitivistické pojetí filosofie B. Fajkus (2005, s. 43–49). Pozitivistické orien-

halení abstraktního, reduktivního rázu jakékoliv vědy a k projasnění specifického rázu moderní vědeckosti jako noetického i životního postoje.

*

Zatímco novověká přírodověda získala záhy axiomatickou podobu, humanitní vědy se jí dosud marně snaží dosáhnout. Cítíme potřebu neustále hledat specifické založení metodologie humanitních oborů, stále znovu definujeme pojetí předmětu, na nějž se lze v humanitně vědní teorii zaměřit. Součástí obecné pedagogiky by se možná měla stát i *tématizace způsobů, jimiž pedagogové zakoušejí výchovnou realitu, jakým způsobem ji zkoumají, jaké si stanovují cíle a hypotézy, jaké kroky podnikají, aby zkoumaná realita vydala data, „svědectví“ a umožnila výklad*; ukázalo by se, že postupy, jimiž si výzkumník vynucuje výsledky na vybrané a tématicky ohraničené realitě, podléhají jak objektivním zákonitostem vědecké metody, tak subjektivním předpokladům, což je ale v rozporu s nezaujatostí výzkumných programů usilujících o vyloučení vkladu osobní angažovanosti a o co nejvyšší možnou selekci subjektivních soudů (a to i z oblasti interpretativních procedur).

Jisté je na místě obdiv k možnostem vědy, jejíž poznatky se množí geometrickou řadou, ale je stejně tak možné ukázat jako iluzi pozitivistické přesvědčení o přicházejícím konci a nepotřebnosti filosofie, resp. o možnosti její redukce na pouhou *scientia generalis*, zobecňující a usouvztažňující poznatky speciálních věd. Cesta ke zkoumání skrytých předpokladů lidského poznání je nezavršená, ustavující pohyby v základech věd stále probíhají; význam filosofie přetrvává zejména v „oblastech“, jež nelze empiricky zkoumat – v otázce podmínek možnosti poznání, v hledání smyslu lidské existence s ohledem na její zakotvení v celku světa, v otázce lidské svobody.

*

Obecné disciplíny pohybující se na pomezí filosofie a vědy stojí dnes také před problémy spojenými s tázáním, *do jaké míry společenský a politicky regulovaný rozvoj vzdělání a vědy umožňuje ještě svobodu názoru, výzkumu a nezávislého vyučování i na nejvyšších institutech vzdělanosti, jakými jsou vysoké školy*. Filosoficky inspirovaní myslitelé upozorňují na proměnu bývalého učence-mudrce ve výzkumníka, vědeckého pracovníka, jenž ale dál atrofuje v čím dál lépe adaptovaného technika oboru, v němž se pohybuje. Obecné vědy stojí před novými problémy, z nichž jeden nás možná začne v blízké budoucnosti bytostně oslovovat: zkoumají ještě vůbec badatelé terén skutečnosti, generují objevy a nové pohledy na zkoumanou realitu, nebo jsou pouze kolečky a často z vlastních sil

taci při formování vědního profilu pedagogiky je věnována pozornost i ve studii J. Koti *Problémy s vědním profilem pedagogiky* (2007b), která je úvahou o problémech se založením této disciplíny.

stylizovanými součástmi vědotechnického provozu financovaného a řízeného politickými direktivami a vlastní specializovanou metodikou?

Epilog s výzvou na závěr

Věda vznikala a byla od počátku formována aspirací řešit vysoce odborné problémy a domáhat se užitečných výsledků. Dnes důsledky deformací těchto původních hybných sil nutí vědce, aby se ve vědě pohybovali jako v realitě *sui generis*, která jim vnucuje specifické formy jednání, vede je k sepisování byrokraticky komplikovaných suplik o granty, nutí je k produkci textů pro získání pochybných impaktů a citačních indexů a ponechává humanitní aspekty lidské existence stranou, v prázdnotě, protože není schopna inspirovat tematizaci závažných otázek smyslu. Proto se již předem smiřuje s devastací svobodné výměny názorů a nevede k rozpravám a polemikám, jimiž se kdysi na řecké agoře otevřely cesty k rozumovému náhledu na to, co tvoří jádro lidského bytí. Namísto toho se holedbá užitečnosti, která někdy nepřežije ani generaci těch, kdo tuto užitečnost obhajovali, produkuje astronomickou rychlostí soubory stárnoucích dat bez adekvátní interpretace. Zakládámle doby se stala odborná expertiza odborníků, kteří již téměř nerozumí ničemu, co přesahuje úzký horizont jejich specializace a profesionálního idiotství.

Věda není zdaleka tak neutrální, jak se nám snažila namluvit v příslibu budoucího blaha, jež mělo přinést nezaujaté poznání. Vedle nepopiratelných úspěchů způsobuje též hluboké noetické i životní krize. Opakujeme tedy již mnohokrát položenou otázku, zda nenastává čas obnovit širokou diskusi o lidských možnostech a svobodě ve světě, v němž stále více vstupujeme do složitě zprostředkovaných a opracovaných vztahů k realitě, na nichž se podepsal provoz moderní společnosti a její jedné podstatné složky – vědy. Nejde zdaleka jen o diskusi vzpomínek na útlak, jímž se v totalitních režimech společenské instituce pokoušely násilně dirigovat vývoj vědeckého zkoumání skutečnosti a omezovat tužby a iluze některých intelektuálů. Jde spíše o to, že formy zásahů do provozu a regulace vědy jsou stále sofistikovanější, nenápadnější a lépe maskované, avšak o to účinnější a výraznější deformující tradiční myslitelskou svobodu a rozmach, to vše s pomocí zásahů mimovědeckých a politických autorit.

Neměly bychom právě v pedagogice vzít zcela vážně diskuse o povaze humanitních věd a znovu promyslet i vztah výchovy a vědy v souvislosti s tematikou dobrého žití, péče o lidskou duši a lidské svobody? Nevejdou-li se totiž otázky smyslu lidského konání do speciálních disciplín, pak vzniká otázka, kam jinde je začlenit, než právě do obecných základů pedagogických věd. Nebude však nutné v této souvislosti podrobit revizi i požadavek ideové a hodnotové neutrality, kterou si dal do vínku pozitivistický program vědy? A nestojí dnes humanitní disciplíny před otázkou, jak jejich profilu navrátit účel čili smysl, který jim kdysi v zakladatelské epoše do vínku vepsal řecký svět?

Literatura

- BLECHA, I. ed. (1998). *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakl. Olomouc.
- BRUGGER, W. a kol. (1994). *Filosofický slovník*. Praha: NV.
- Dostupné z <http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=18> ISSN 1803-7437
- Dostupné z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/517/673>
- FAJKUS, B. (2005). *Filosofie a metodologie vědy. Vývoj, současnost a perspektivy*. Praha: Academia.
- GALLA, K., VALENTA, J. (1982). Obecná pedagogika a sociologie výchovy na Filosofické fakultě UK od r. 1862. In SEDLÁŘ, R. (ed.) *100 let pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy 1882–1982*. Praha: UK.
- GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. 2. vydání. Praha: Portál.
- HEIDEGGER, M. (2013). *Věk obrazu světa*. Praha: OIKOYMENH.
- HEJDÁNEK, L. (2012). *Úvod do filosofování*. Praha: OIKOYMENH.
- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum – Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- HUSSERL, E. (1993). *Karteziánské meditace*. Praha: Libertas.
- HUSSERL, E. (1996). *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: Academia.
- HUSSERL, E. (2013). *Filosofie jako přísná věda*. Praha: Togga.
- JASPERS, K. (1996). *Úvod do filosofie*. Praha: OIKOYMENH.
- JEDLIČKA, R. ed. (2014). *Teorie výchovy – minulost současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum.
- KÁDNER, O. (1926) *Obecné základy pedagogiky. I. díl*. Praha: Česká grafická unie.
- KOŤA, J. (2006) Svět a horizont našeho života. In PONĚŠICKÝ, J. (ed.) *Člověk a jeho postavení ve světě. Filosofické otázky – psychologické odpovědi*. Praha: Triton, 2006, s. 205–240.
- KOŤA, J. (2007b). Problémy s vědním profilem pedagogiky. In KRÁMSKÝ, D. (ed.) *Humanitní vědy dnes a zítra*. Liberec: Bor, s. 241–250.
- KOŤA, J. (2007a). Pedagogika a její vědní profil. In Kasíková, H., Vališová, A. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, s. 49–67.
- KOŤA, J. (2007b). Problémy s vědním profilem pedagogiky. In KRÁMSKÝ, D. (ed.) *Humanitní vědy dnes a zítra*. Liberec: Bor, s. 241–250.
- KOŤA, J. (2007a). Pedagogika a její vědní profil. In Kasíková, H., Vališová, A. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, s. 49–67.
- KOŤA, J. (2009). Filosofie výchovy. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 667–675.
- KRUŽÍKOVÁ, J. (2010). *Heideggerovo pojetí vědy*. Praha: Togga.
- MERLEAU-PONTY, M. (1970). *Okolo a duch a jiné eseje*. Praha: Obelisk.
- MIALARET, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris: PUF.
- MICHÁLEK, J. (1999). Údiv a zdrženlivost. In *Údiv a zdrženlivost (o naladěnost myšlení)*. Praha: OIKOYMENH, edice Pomfl č. 9, s. 7–34.
- MORIN, E. (2008). *La méthode*. Paris: Seuil.
- NOVÁK, A. (2008). *Moc, technika a věda: Martin Heidegger a Ernst Jünger*. Praha: Togga.
- NOVÁK, A. (2010). Heideggerův vklad experimentálního charakteru novověké vědy. In *Teorie vědy/ Theory of science*, XXXII, č. 3, s. 341–360.
- PATOČKA, J. (1992). *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha: Čs. spisovatel.
- PATOČKA, J. (1996) Několik poznámek o mimosvětské a světové pozici filosofie. In *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, s. 58–67.
- PATOČKA, J. (1997). *Filosofie výchovy*. (Studia paedagogica 18) Praha: Pedagogická fakulta.
- PRŮCHA, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2009). Obecná pedagogika. Heslo In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

- RÁDL, E. (1926). *Moderní věda*. Praha: Čin.
- STROUHAL, M., KOŤA, J. (2013). Tajemství, čin a naděje. Vybrané motivy Marcelovy filosofie jako inspirace pro výchovu ke spiritualitě. *Paidagogos*, 2013 (2).
- STROUHAL, M. (2013a). K filosofickým předpokladům hledání výchovy k autenticitě. Úvaha o antinomích a abstrakcích v pedagogickém myšlení. In *Studia paedagogica* 18 (2–3), s. 11–29.
- STROUHAL, M. (2013b). *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada Publishing.
- STROUHAL, M. (2014). K soudobým aspektům teorie celoživotního učení aneb jsou naše pojmy učení a vzdělání dostatečně komplexní? In KASPER, T. et al. *Koncepce vzdělávání v současné kurikulární diskusi*. Brno: Česká pedagogická společnost.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- VAŠÍČEK, Z. (2012). *Jak se dělají filosofie*. Praha: Triáda.

Zpráva o konání konference

„ABSOLVENTSKÁ PRÁCE – Role pedagoga, potenciál studenta a vizitka školy“

Pedagogové vyšších odborných škol nemají mnoho příležitostí vyměňovat si své praktické zkušenosti s kolegy z jiných škol. Jednu takovou možnost jim proto nabídla konference „ABSOLVENTSKÁ PRÁCE – Role pedagoga, potenciál studenta a vizitka školy“, která se konala 14.–15. října 2014 v Praze. Na této akci dostalo 40 účastníků příležitost prezentovat a sdílet příklady dobré praxe a inspirovat tak své kolegy.

Během této konference vystoupilo 11 řečníků s příspěvky zabývajícími se celou řadou specifických aspektů tvorby závěrečné práce, jako jsou například význam přípravného absolventského semináře, možnosti využití e-learningových systémů, důležitost role vedoucího práce a konzultantů, význam školní knihovny nebo možnosti zveřejňování závěrečné práce v souladu s platnými vyhláškami autorského a školského zákona.

Konference se aktivně zúčastnila i Ing. Markéta Pražmová, předsedkyně Asociace vyšších odborných škol, která kvalitu absolventských prací vnímá jako stěžejní předpoklad dalšího úspěšného rozvoje vyššího odborného vzdělávání.

Konferenci uspořádala společnost Ingenio et Arti, s. r. o., která déle než dva roky popularizuje vzdělávací hodnotu závěrečných prací studentů na vysokých a vyšších odborných školách v celé České republice.

Ing. Jana Holíková
+420 775 932 099
E-mail: info@ingenioetarti.cz
www.ingenioetarti.cz