

Pedagogika a její vědní profil

Vymezení pedagogiky není jednoznačné. Liší se nejen podle myšlenkových škol a názorových frakcí, ale též podle jazykových oblastí, alespoň pokud jde o určité akcenty, které v rámci pedagogiky zdůrazní vždy specifická témata – srv. Průcha, *Přehled pedagogiky*, s. 13.

Dvojitý charakter pedagogiky – zkoumání reality za účelem uskutečnění ideálu

Pedagogika je disciplína, která patří k nejproblematictějším vědám. A to proto, že se pohybuje na rozhraní „dvou světů“ – *světa fakticity a světa ideálů*.

Usiluje o *nezaujatý popis* reality určitého typu (tj. reality edukační), ale zároveň má neodmyslitelný *normativní* rozměr; tento rozměr je zachycen vždy trochu jiným způsobem podle typu diskursu, v jakém jsou pedagogika a její předmět myšleny a zpracovány. V závislosti na určitém typu diskursu pak hovoříme o *společenském* či *politickém pokroku skrze výchovu* (osvícenská, pozitivistická a marxistická pedagogika), *podmiňování a upevňování reakcí organismu* (behaviorální pedagogika), *rozvoji vrozených předpokladů* (reformní pedagogika) či *enkulturaci* nebo *humanizaci dítěte* (klasická pedagogika). V extrémních případech (antipedagogika) se lze setkat i s pojetím výchovy a vzdělávání jako *symbolickým násilím* a nelegitimním *utlačováním* dítěte. Vždy ale máme na mysli nějaký cíl, ideál, ke kterému se chceme výchovou či vzděláváním přiblížit. V případech kritické pedagogiky potom chceme zabránit, aby se určitý společenský ideál či konvence (uvažované jako nepřijatelné a utlačivé) uskutečnily, nicméně i zde je přítomen určitý ideál a představa, jaký by měl (nebo neměl) být člověk poté, co projde výchovou a vzděláváním.

Diskuse o povaze pedagogické vědy v 19. století a příklady odmítání pedagogiky jako vědy

Pedagogika byla od svých vědeckých počátků v 19. století vystavena množství výhrad právě *z důvodu svého normativního založení a orientace* – v pozitivistickém klimatu té doby existoval ideál vědy zkoumající pouze *fakta a objektivní zákonitosti, jimž jsou tato fakta podřízena* (zákonitosti přitom samozřejmě představují také urč. rovinu fakticity).

Vedle pozitivismu, který držel pevnou nadvládu nad vědeckým světem od 30. let 19. st. se však objevily i názorové školy poukazující na zásadní rozdíl mezi zkoumáním faktů ve smyslu přírodních zákonitostí a zkoumáním lidského světa, v němž pojem objektivní zákonitosti nemá příliš smysl, neboť lidský svět je tvořen individuálními a nezaměnitelnými událostmi, u nichž je důležité porozumět jejich smyslu.

Z diskuse, kterou vedli pozitivisté s novokantovci o vztahu přírodních (či exaktních) a humanitních věd, připomeňme pouze nejmarkantnější a nejobecnější rozdíl v metodě a především předmětu obou zmíněných druhů věd. Jak ukázali představitelé bádenské novokantovské školy, vědy o přírodě a vědy o člověku se liší především předmětem, k němuž se vztahují a jež chtějí poznat. Zatímco vědy přírodní (*nomothetické*) se zabývají výzkumem obecných zákonitostí, jimž podléhají přírodní objekty, vědy o člověku (o společnosti a jejích dějinách – vědy *idiografické*) se vztahují k jedinečným, nezaměnitelným a nezobecnitelným kulturním předmětům, přesněji řečeno, k jejich možnému významu či smyslu.

U věd přírodních je typické to, že se opírají o princip opakovatelnosti procesů v universu (Čapek, *Jednání a situace*, s. 68). Obecný zákon platí o všech objektech daného typu a v přesně definovaných opakujících se (identických) situacích. Přírodní vědy tedy vysvětlují, explikují to, co je implikováno v obecné struktuře pravidelnosti tohoto universa, kterážto struktura „nutí“ přírodní objekty, resp. procesy určitým způsobem probíhat.

Kulturní předměty jsou předměty určené k interpretaci, neboť jsou to předměty dějinné a v dějinách různým způsobem „promlouvající“. Přístup idiografických věd tedy vyžaduje hermeneutickou zdatnost, umění rozvinout a aktualizovat v nových souvislostech přítomnosti historický smysl, k němuž určitý předmět odkazuje. Ve vědách o člověku se tudíž snažíme porozumět otevřené otázce po smyslu určitého objektu či události a to jak v dějinách, tak v současnosti.

Zatímco rozumějící chápání (hermeneutika) klade důraz na metodologickou odlišnost humanitních a přírodních věd, pozitivismus šel cestou přesvědčení o možnosti principiální jednoty univerzální vědecké metody, použitelné ve vědách o přírodě i v duchovědách. Spor o dvojí vědeckou metodologii ukazuje, do jaké míry jsou snahy o exaktní výzkum v pedagogice důkazem stále přežívající pozitivistické iluze a touhy modelovat ji podle vzoru přírodní vědy. Předpokládat existenci nějakých výchovných zákonitostí či zákonitých reakcí na určité příčiny či podněty, jež by se za určitých podmínek v identické podobě opakovaly, je neudržitelné.¹ To

¹ Chceme-li uvažovat o povaze pedagogiky ve světle sporu o dvojí metodologii, jak se ustavila v hermeneutické a pozitivistické tradici, měli bychom také připomenout úvahy Blaise Pascala, který již ve století 16., dávno před ustavením pozitivismu, pregnančně formuloval jádro problému dvojí metody poznání, problému, který vychází z vědomí existence dvojí podoby skutečnosti. Ta je buď povahy objektivní a vyžaduje tedy exaktní záznam a vysvětlení podle principů, nebo je naopak non-objektivní a ke správnému porozumění vyžaduje zapojení nejen rozumu, ale též „srdce“. Metafora srdce je u Pascala rozpracována ve výkladu rozdílu mezi jemným a geometrickým myšlením, resp. duchem (*la pensée géométrique et la pensée fine*). Pascal naznačuje, že vedle kategorií myšlení a „geometricky“ přesných pojmů je třeba vidět, nezanedbávat a vypracovávat i pojmy, které jsou podstatně neexaktní, ve smyslu racionalismu spinozovského typu. Pascal má za to, že existující rozdílnosti řádů skutečnosti musí odpovídat i různost způsobů myšlení: „Všichni geometrové by tedy byli jemní, kdyby měli bystrý zrak, protože o principech, které znají neusuzují nesprávně. A všichni duchové jemní by byli geometry, kdyby svůj zrak dovedli upoutat k nezvyklým principům geometrie. Důvod, proč někteří jemní duchové nejsou geometry, tkví tedy v tom, že naprosto nejsou s to obrátit pozornost na principy geometrické; a geometrové zase nejsou jemní proto, že nevidí, co mají před sebou; a zvyklí sledovat zřetelné a pádné principy geometrie a usuzovat o nich, teprv když si je důkladně prohlédli a seřadili, jsou ve věcech jemných, kde se principy seřadit nedají, bezradní. Sotva ty principy vidíme; spíš je cítíme než vidíme; a vštěpovat je těm, kdo je sami od sebe necítí, je nekonečně těžké. Jde tu o věci tak choulostivé a tak početné, že je zapotřebí velmi citlivé a velmi jasné myslí, abychom je cítili a podle tohoto citu správně a přesně soudili, a přitom většinou je nemůžeme dokazovat v určitém pořadí jako v geometrii, poněvadž pro to nemáme žádné zásady a podnikat něco takového by nemělo konce. Věc musíme pojmut naráz, jediným pohledem, a ne postupnou úvahou - alespoň až do určitého stupně. Stává se tedy vzácně, aby geometrové byli jemní či aby jemní duchové byli geometry, protože geometrové by nejraději jemné věci vykládali geometricky a vystavují se posměchu, když chtějí začít s definicemi a pak postupovat podle principů; u takového uvažování to není obvyklý postup. Ne že by si duch tak nepočínal; ale dělá to mlčky a samovolně. Vždyť vyjádřit něco takového přesahuje schopnosti všech lidí a cítit to může jen málokdo.“

Pedagogické myšlení musí vzít vážně fakt, že se nalézá mezi geometrií a jemností, přičemž povaha reflexe o výchově inklinuje spíše k řádu jemnému. Metaforu jemného řádu lze dnes vyložit jako ohled k nedefinovatelným rozměrům a obsahům výchovy. Tam, kde jde o zajištění funkčního systému výchovy a vzdělávání v závislosti na

samozřejmě neznamená, že by empirický výzkum a snaha o přesnost neměly v pedagogice místo! Zde se vymezujeme pouze proti pozitivistické snaze redukovat pedagogiku na vědu o objektivních zákonitostech, resp. faktech bez vztahu k normativnímu rozměru výchovy a vzdělávání.

Pedagogice se též vyčítalo, že není tzv. vědou základní, nýbrž aplikovanou (podobně jako medicína), je jakousi *praktickou teorií*, v níž se sbíhají poznatky základního výzkumu jiných věd (především sociologie, psychologie, v některých případech je chápána jako praktická filosofie či aplikovaná etika).²

Někteří autoři často popírali možnost vědeckého založení pedagogiky tím, že o ní psali jako o *umění*, v němž jsou rozhodující vědecky neuchopitelné a *nenaučitelné* faktory, jako *pedagogický takt* (pojem vyskytující se u Herbarta, Helmholtze, Litta, Kerschensteinera – srv. výrok Péguyho: „Filosofy se nestáváme v hodinách filosofie.“ – podobně ani pedagogem se takto nelze vyučit) a v souvislosti s tím zformulovali *základy pojetí výchovy jakožto provázení v protikladu k tehdy převažujícím direktivním výchovným koncepcím*. Někteří měli opravdu za to, že vychovatel, resp. učitel se nemůže „vyučit“ p. vědě, teorii, kterou by potom aplikoval v praxi, protože učitelem je nutno se – podobně jako umělcem – narodit.

VI. Štverák³ uvádí námitky, které proti vědeckosti pedagogiky zaznívaly s tím, že některé lze slyšet i dnes:

- p. nemá vlastní obor, pracuje pouze s výsledky filosofie a jiných věd (teologie, psychologie, antropologie, historie, takže p. lze považovat jen za pendant uvedených disciplín
- p. nemá samostatnou vědeckou základnu, protože plně spočívá na antropologii a etice
- p. ze sebe vydala etika jako pouze odvozenou vědu
- p. jako praktická disciplína pokud se týká prostředků pouze využívá psychologii, zatímco její cíle mají ráz etický

ekonomických, společenských a technických faktorech, bychom měli usilovat o geometrickou přesnost, avšak ve výchovatelské praxi, v mezilidském setkávání a v hledání ideálů, s nimiž k výchově přistupujeme, jsme vždy v centru myšlenkové jemnosti, kde jakýkoli pokus o násilné „zvědečtění“ ústí do umělosti, zkreslení a v horším případě do nelidskosti.

² V této souvislosti je důležité připomenout diskuse, které proběhly již v 19. století a které předznamenaly objevy druhé pol. století 20 o otevřených a stále se posouvajících hranicích mezi jednotlivými vědami. Zmíněné diskuse nabourávaly představu, že je možné v oboru humanitních disciplín přijmout ideál do sebe uzavřené vědy, jak fungoval ve fyzice, biologii, chemii apod. Zároveň ukázaly specifčnost oborů, které se snaží porozumět problematice člověka, vzhledem k oborům vztahujícím se k problematice přírody a světa.

³ Štverák, VI. *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha: Karolinum, 1997, s. 8-9.

- p. náleží vyloženě do filosofie. Je pochybné, že by se vůbec kdy mohla stát vědou
- p. operuje pojmy, které nemůže vyvodit sama ze sebe
- jestliže psychologie vytyčuje p. cestu a etika cíl, co potom zbývá pro samu p.?

V současnosti však mnoho z uvedených námitek „padá pod stůl“, protože v teorii a metodologii vědy již *neplatí ideál striktní uzavřené autonomie věd* a k pojmu vědeckosti naopak patří pojem *interdisciplinarity*. Přesahy, průniky, pluralita perspektiv a metodologická variabilita patří k (post)moderní vědě, ať už je jí pedagogika, psychologie, nebo některá z věd přírodních. Pedagogika využívá poznatků biologie, psychologie, neurovědy, sociologie, lingvistiky atd. s tím, že je svým způsobem přetváří a soustřeďuje vzhledem k otázce, co je to edukační realita, co lze zjistit o psychologické stránce procesů výchovy a vzdělávání, resp. učení, vzhledem k jakým sociálním podmínkám a perspektivám se edukace děje, v jakém typu diskursu se děje ustavování pedagogických výpovědí atd.

Samozřejmě p. nemůže uniknout ani silné vazbě na filosofii, která je jedinou disciplínou povolanou k reflexi pojmů, jichž všechny vědy užívají (předmětem filosofie je samotný pojem), ale je také disciplínou, která p. formuluje nejobecnější cíle, resp. ideály a vize, vůči nimž poměřujeme realitu nejen výchovy, ale též společnosti, mravnosti, vzdělanosti apod. Lze to říci i tak, že filosofii přísluší úvaha o *smyslu* či *poslání* výchovy v nejširším slova smyslu.

Předmět a metody pedagogiky

Pedagogika jako explorativní a explanační a jako normativní teorie

VI. Štverák v citované knížce (s. 9) i Jan Průcha v *Přehledu pedagogiky*⁴ konstatují dvojí charakter či „přirozenost“ pedagogiky – jednak *explorativně-explanační* (zjišťující) a jednak *normativní*. Pedagogika je jednak vědou normativní, jednak vědou zjišťující (tak jako etika).

Otokar Chlup (*Pedagogika*, s. 15-17) říká, že jako *věda normativní* určuje pedagogika cíle (celkové či konečné, jednotlivé či částečné), k nimž jsou zaměřeny výchovně vzdělávací aktivity (např. ideál přirozené výchovy v Émilovi, ideál životní moudrosti u Montaigne, ideál svobody u Tolstého, ideál dobrého života v Platónovi, nebo ideál autonomně se rozhodující mravní bytosti u Kanta atd.).

⁴ Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, s. 17-20.

Jako *věda zjišťující* pedagogika zkoumá a stanovuje skutečné okolnosti, jež doprovázejí jevy a procesy výchovy. Nejde již o stanovení ideálu, nýbrž o poznání faktického stavu věcí, jenž bude sloužit za základ onomu ideálu se přiblížit (Durkheim).

Průcha má za to, že posun od normativity k explanaci je dějinnou záležitostí a odpovídá posunu od tradicionalismu k modernitě. To je ovšem problematické tvrzení, neboť je v rozporu s faktickým prohlubováním normativního myšlení a s procesem upevňování normativního vlivu institucí právě v období vrcholící modernity, v osvícenství a poč. 19. století.

Émile Durkheim ve svých *Pravidlech sociologické metody* připomíná Baconův pojem *praenotinoes*, předsudků, v jejichž světle se často děje i vědecké poznávání. V pedagogice by podle této úvahy byly takovými předsudky ideály výchovy, protože pedagogy častěji zajímalo, jaká by měla realita (výchova) být, nežli to, jaká skutečně je, přesněji řečeno, jaké společenské potřeby existují, co po pedagozích vyžadují a v jakých reálných podmínkách se výchova a vzdělávání dějí. Jedině hlubší výzkum historický a psycho-sociologický může podle Durkheima vynést na světlo to, co se ve výchovných zvykotech a institucích přežilo (je pouhou setrvačností, tradicí) a oddělit je od toho, co si dnes společenská potřeba skutečně vyžaduje. Je zde ale jisté nebezpečí, že se cíl výchovy bez dalšího upřesnění ztotožní se společenskými potřebami a je zaděláno na problém. (Durkheim ještě rozlišuje mezi pedagogikou a vědou o výchově, o tom viz níže.)

Normativní prvek ale z pedagogiky zmizet nemůže, aniž bychom pedagogiku jako takovou nezrušili.

*„Podstatné pedagogické působení pozůstává v navozování transformování starších tendencí, dítěti již známých, a vytváření tendencí nových. Pedagogika si klade za úkol pozorovat na chovanci transformaci a genezi tendencí vůbec a zejména pak těch, jež je možno výchovou navodit. Chce vypátrat vývojové etapy tendencí, jejich příčiny a původ v závislosti na vývoji fyziologickém. Podle didaktických pravidel není **výcvik a výchova** nic jiného než **navozování transformací již existujících tendencí v tendence nové**.“⁵*

ALE: „**Pedagogika** jako věda o výchově *studuje a stanoví normy všestranného vychování*, **didaktika** jako theorie vyučování *normy správného vyučování*. **Předmětem pedagogiky a**

⁵ Štverák, s. 16. V didaktice rozvíjející vyučování (Vygotskij), též pojem přestavby zkušenosti a problémové vyučování (Dewey)

didaktiky jsou tedy jevy výchovy a vyučování.“ (Chlupova definice z knihy *Pedagogika: Úvod do studia*, s. 5 a 16)

My bychom dnes hovořili spíše o *teorii výchovy a didaktice*, jejichž zastřešujícím pojmem je *pedagogika*.

Pedagogika jako ostatní vědy také využívá různých metod bádání, patří k ní tedy i problematika *metodologie* (jak obecně vědní, tak pedagogické, resp. metodologie spojená s teorií výchovy a didaktikou – Thorndike, Claparède).

Pedagogika používá *metody historické* (dějiny pedagogiky), *srovnávací* (historické a geografické), *empirické* (didaktika, terénní pedagogický výzkum), i *statistické* (pedagogický výzkum, pedagogické dokumenty atd.). uplatní se v ní též metody analytického čtení a interpretace textů (v oblasti filosofie a teorie výchovy).⁶

Jak již řečeno, pedagogika je velmi provázána s psychologíí (obě se zabývají mentálními skutečnostmi či tendencemi – u Locka i Herbarta je pedagogika založena na psychologii).

Pedagogika ovšem nezůstává u prostého konstatování stavu psychických tendencí, nýbrž vyšetřuje „změny odpovídajících tendencí a okolnosti jejich průběhů“;⁷ jinými slovy: měří i *průběh*, *okolnosti* a *efektivitu* navozených změn tendencí u žáků (chovanců) vzhledem k určitému ideálu či cíli.

Proměny ve vývoji psychologie ovlivnily i koncepce pedagogiky. Od prvoplánového popisu obecných psychických fenoménů, resp. psychických dat (naturalistická psychologie, pozitivismus) k experimentální psychologii zabývající se individuální psychikou v různých situacích. Např. u nás proběhnuvší spor o to, zda má být pedagogika založena „idealisticky“ (Hendrich), tj. na bázi teleologické či filosofické anebo „vědecky“ (Příhoda), jako experimentální a statistických metod a měření (tj. kvantitativního bádání) hojně užívající disciplína (tak jako tomu je např. u Thorndika a v jisté interpretaci i u Deweyho).

Pedagogika jako věda se vztahuje k různým formám metodologických přístupů k dítěti, jež se má přiblížit člověku (sociologie výchovy, psychologie pedagogická i vývojová atp., nesmí ale zůstat pouze touto sociologií či psychologií – musí se stále znovu obracet ke svým východiskům a k celé struktuře, k celé situaci, o níž v jejím zkoumání a praktickém snažení jde – musí být reflektující disciplínou, zvláště v otázkách teleologických. Proto je pedagogika v obecné rovině,

⁶ Problematika metod bude předmětem jiného výkladu.

⁷ Štverák, s. 18.

jakožto obecná teorie výchovy, *někdy chápána jako filosofie výchovy* (Štverák, s. 11, ztotožnění praktické filosofie a obecné teorie výchovy nalezneme např. u Deweyho). Neboť pedagogika je disciplínou, v jejímž zorném poli je reflexe začleňování dítěte do světa a nabývání odpovědnosti za tento svět.

Druhou stránkou, či spíše aspektem *pedagogické vědy je empirický výzkum* (objasňování pedagogických zkušeností, didaktické a metodologické problémy, praktické otázky forem školní výuky i celého výchovně vzdělávacího systému).

Francouzský pedagog a filosof výchovy Michel Fabre (v současnosti profesorem na univerzitě v Nantes) akcentuje „dvojakost“ pedagogiky ještě z jiného hlediska a navrhuje chápat pedagogiku ve smyslu obecné teorie výchovy jako zvláštní formu zkušenosti, která má jednak *racionální* – problémový, jednak *prožitkový* rozměr.⁸ „Problém odkazuje k racionální stránce zkušenosti, jež směřuje k experimentálnímu, objektivovatelnému, přenositelnému. Naopak prožitek odkazuje ke zkušenosti: tato zkušenost je má, jedinečná, nikdo kromě mne ji nemůže zakusit a zahrnuje tak v sobě neredukovatelné *pathos*.“⁹ Dvojitá povaha pedagogické zkušenosti se musí promítnout do její reflexe, v níž prolíná teorie s praxí a rozvíjí se dialektický pohyb mezi poznáním a jednáním, ale též mezi determinismem okolností a předpokladů na jedné straně a svobodou vůle k výchově a rozvoji na straně druhé. Dialektika je rovněž v tom, že snaha vychovat druhého implikuje práci na sobě samém.¹⁰ Rozpory, které nelze překlenout vědeckými prostředky, jsou v pedagogice myšleny jako antinomický základ pedagogické zkušenosti.

Lze říci, že pedagogika sestává ze 3 stránek (Štverák, s. 16):

- psychologické (pedagogická psychologie, psychologie dětství, mládí)
- sociologické či sociální (působení starší generace na generaci mladší)
- teleologické (zaměřena na cíle výchovy, pro něž v obecné rovině poskytuje i některé metody)

Průcha uvádí následující typologii pojetí pedagogické vědy:

⁸ Francouzské *l'épreuve*, prožitek, ale též zkouška, znamená ovšem i potíž, zápas. Pedagogická zkušenost proto odkazuje i k určitým subjektivním těžkostem spojeným s výchovatelskými „pokusy“.

⁹ Fabre, M. La pédagogie et les pédagogies. In Beillerot, J. – Mosconi, N. et al. *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod, 2006, s. 503.

¹⁰ *Tamtéž*, s. 505.

Z hlediska účelovosti:

- p. jako normativní teorie
- p. jako explorativní a explanační teorie

Z hlediska předmětu:

- p. jako teorie výchovy
- p. jako teorie edukační reality

Z hlediska postavení mezi vědami:

- p. jako věda filosofující
- p. jako věda sociální