

Aktuální koncepty vzdělávání v Německu: mezi individuálním sebevzděláváním a hledáním nového společného základu

Stephan Sting

Diskuse o vzdělání, která se rozvíjí mimo rozbory otázek výchovy a vyučování, je diskusí typicky německou, které se — alespoň v západoevropských zemích — máloco podobá. Již sám překlad klíčového pojmu „Bildung“ do angličtiny nebo do francouzštiny je obtížný. Slova, jako „education“ nebo „formation“, nedosahují významové plnosti a komplexnosti slova „Bildung“. Charakteristické pro tuto diskusi je to, že se otázky organizace a průběhu výchovného procesu, otázky pedagogických postupů a strategií překračují: jsou svázány s řešením otázek obsahové dimenze výchovy stejně jako hodnotových a cílových orientací pedagogických aktivit.

Německé teorie vzdělání se od svého vzniku kolem r. 1800 zabývají dvěma stěžejními otázkami. Jednak jde o to, jak může být jedinec připraven na své úkoly ve stávající společnosti, jednak o to, zda praxe existující společnosti souhlasí s představami o vzdělání, tj. se specifickými ideály a cíli vývoje člověka. Vzdělání je zprostředkujícím článkem mezi jednotlivým subjektem a společenským celkem. Adorno charakterizuje vzdělání jako „kulturu z hlediska subjektivace“ (Adorno 1972), tedy jako souhrn (přehled) společenského vědění, znalostí, dovedností, zvyků a způsobů chování, který je jedinci přístupný. Vzdělání utváří jedince v určitém odstupu ke společnosti, jako při nejmenším částečně nezávislý subjekt, který nevystupuje jednoduše ze společenského kontextu, nýbrž který je vzdělán podle určitých kritérií a způsobů a prostřednictvím vzdělání zpětně na společnost působí. Z toho vyplývá dvojí problematika diskuse o vzdělání: Jak utvářet jednotlivý subjekt, resp. jak se on sám utváří v jistém odstupu ke společenským danostem jako sebeurčený, svobodný a kritický? A které jsou obecné podmínky a danosti, s nimiž se má vzdělání subjektu vypořádat?

Od kritiky k permanentní transformaci

V 70. letech pojem vzdělání z vědecké diskuse o výchově vymizel. Platil — až na malé výjimky — za kategorii zpátečnickou, tradicionalistickou a byl nahrazen společenskovědními pojmy jako kvalifikace, socializace a identita. Od poloviny 80. let se ukázala čistě společensko-vědně vedená diskuse jako nepostačující, a objevily se četné snahy znovu pojem vzdělání oživit a různým způsobem společenskovědními kategoriemi obohatit.

Jeden směr těchto pokusů se opírá o představy **kritické teorie**. Hey-

dorn vyzdvihuje kritický, proti „panství“ zaměřený charakter klasické ideje vzdělání, která chápe určení člověka jako sebeurčení k svobodné činnosti (Heydorn 1979, s. 92–133). Četné další pokusy aktualizují pojem vzdělání se zřetelem na kritický postoj subjektu vůči společnosti. Pongratz a Drechsel chápou vzdělání jako „příslib“, jako „prostor“, jehož naplnění přinese s sebou smíření subjektu se společností i s přírodou. (Pongratz 1988, s. 293, Drechsel 1987, s. 62). Každá společnost redukuje možnosti lidské existence. Proti tomuto omezení vzniká v subjektu přirozené napětí a odpor. Vzdělání má podporovat kritický postoj subjektu k společnosti, v níž má svá nezadatelná práva a proti níž sází na utopii smíření prostřednictvím „zlepšení“ nebo „zdokonalení“ společenských podmínek existence. (Srov. Ballauf 1989, s. 84, Benner 1977, s. 60–67).

Koncept kritického vzdělání hlásá ideál nezávislého a uvědomělého ducha, který může najít pravdu a vědění nezávisle na společenských omezeních. Tento ideál se však nikde nerealizuje, protože každé vzdělání probíhá v rámci sociálních schémat, sloužících k ovládnutí reality. Kritické pochopení vzdělání, např. u Adorna a jeho následovníků, je protirečivé: zdůrazňuje pozitivní kategorie pojmu vzdělání, jako ducha, kulturu a tvorbu (Adorno, s. 110–113), podřizuje však každou možnou realizaci konkrétním společenským podmínkám. Zbývá subjekt odkázaný sám na sebe, který své nesplněné nároky proměňuje na „kritickou sebereflexi“ a který se může vztahovat ke společnosti jen prostřednictvím „negativního myšlení“. (Srov. Drechsel, s. 33, Schäfer 1989, s. 57.)

Poněkud umírněněji pléduje Benner pro „neafirmativní teorii vzdělání“, která vychází ze vzdělavatelnosti subjektu bez biologických a sociologických daností. Člověk je vzdělavatelný a neurčený. Všechna lidská určení jsou sebeurčení. Všechny kategoricky určité představy o vzdělání je třeba vztáhnout k základní neurčitelnosti člověka, abychom odhalili jejich ideologický charakter. Úloha vzdělání nemá již spočívat v tom, aby si dorůstající podle nějakého, svým původem daného určení zvykali, učili se a socializovali, nýbrž aby se jako individuální subjekty připravovali na spolupůsobení ve všeobecné lidské praxi. (Brenner 1988, s. 472, 468–471). Vzdělání se má obrátit kriticky proti normativním hodnotám a orientacím pedagogiky, přičemž proti konkrétní výchovné praxi klade objektivní ideu individuálního vzdělávání na základě samostatné činnosti a universální, světoobčanské etiky. (Brenner 1991, s. 13)

Kritické teorie vzdělání spočívají na předpokladech, které se mezitím staly problematickými: na přirozenosti subjektu, která existuje mimo společenská určení, na objektivitě nebo pravdě mimo sociální ustanovení a na utopii přiblížení stávající společnosti žádoucí objektivitě nebo přirozenosti

ve smyslu zlepšení nebo zdokonalení lidských poměrů. V protikladu k tomu jsou dnes všechny koncepty přirozenosti a skutečnosti podezřelé z historické a sociální podmíněnosti. Rauschenberger poukazuje na to, že skutečnost je otevřená a mnohoznačná. Smysl a význam vyplývají teprve ze společenských postojů a způsobů vnímání i hodnocení, na kterých se vzdělání podstatně podílí. Vzdělání je především „tvorba skutečnosti“. (Rauschenberger 1989, s. 18–24.) Subjekt je následkem toho vždy již „vzdělán“: soubor společenských zvyků, znalostí, dovedností a způsobů chování předurčuje nepozorovatelně jeho existenci. Vzdělání se projevuje vždy v různých realizacích lidských možností, jejichž historické a kulturní srovnávání ukazuje, že existuje pluralita lidských „vzdělání“.

Integrita a identita subjektu se jako východisko pro vzdělání — proti premisám kritické teorie — jeví problematicky. Četnost a proměnlivost společenských požadavků rozbíjí podle Hanusche jednotu a celistvost subjektu ve fragmenty a zlomky. Místo ke kritice vede vzdělání v této perspektivě k permanentní transformaci: k flexibilitě pro stálé vzdělávání a další vzdělávání bez vazby (spojení) na vlastní jednotnou identitu. (Hanusch, s. 174–181.) Výsledkem vzdělání, které staví na transformovatelnosti člověka, by již nebylo zdokonalení nebo zlepšení poměrů, nýbrž stálá proměna individua v odpověď náhodné změně a náhodným životním zkušenostem. Bez stabilních referenčních bodů a bez horizontu universálního rozumu se stává u Oelkerse pouhým „přechodem (přemístěním) z jednoho prostoru do druhého. Každý z nich je zvláštní, neboť každé místo má svůj osud.“ (Oelkers 1991, s. 401, Marotzki 1991, s. 86).

Fragmentární Já nespojuje již četnost nároků a mobilizace sil k sebe-transformaci v homogenní identitu. Zároveň však subjekt není transformovatelný libovolně. Uskutečňuje se jako svébytná síla zvláštního druhu a způsobu a projevuje odlišnost jak k druhým subjektům, tak k celku společnosti. Vzdělání se projevuje v rozdílných formách místně i časově ohraničených. Zvláštnosti, které vznikly v průběhu života, blokují libovolnou transformovatelnost subjektu. Takováto geneze subjektivního rozumu nedovoluje již sice obsažnou kritiku společnosti, ale vztah k vlastní odlišnosti odhaluje zlomy a protiklady ve vztahu ke společnosti.

Všeobecné vzdělání a sebevzdělání

Vedle kritických teorií vzdělání existují i četné jiné pokusy rekonstruovat pojem všeobecného vzdělání. Přitom se nevychází od jednotlivého subjektu, ale spíše od všeobecných úkolů a nezbytností společnosti, které překračují specifické činnosti a kvalifikace jedince.

Na první pohled je patrné, že přes všechny subjektivní diference se dosahuje vysokého stupně společného vzdělání: Realizuje se téměř ve všech společnostech v různých formách veřejné výchovy, což dovoluje dopracovat se ve škole a vyučováním k všeobecné zkušenosti a k základu všeobecného vzdělání. To spočívá podle Tenortha především ve vytvoření horizontu vzájemného porozumění a vzájemné komunikace, v náviku kulturních technik, jako čtení a psaní, jakož i v etablování universální schopnosti (přípravenosti) učit se jako předpokladu všeho dalšího vzdělávání (Tenorth 1986, s. 16).

Přes všechny čistě formální kvalifikace a pojmy se činí pokusy prosadit zevšeobecňující určení vzdělávacích obsahů (srov. Schweitzer 1988, s. 64, Klafki 1985, s. 15). Ve vázanosti vzdělání na obsah spočívá však hned jeho nebezpečí: zůstává orientováno na specifický, historicky vzniklý stav a podléhá tím výtkám z tradicionalismu, sociální exkluzivity a stranickosti (Schweitzer, s. 62).

V historii veřejného vzdělání a výchovy se soustředily spory o obsah vzdělávání především na tzv. *problém kánonu*, na výběr relevantních vzdělávacích obsahů. V době zvyšování počtu sociálních kvalifikací a diferencování vědění byly v západoněmecké vědě o výchově podniknuty dva pokusy řešit problém kánonu způsobem, který by byl adekvátní přítomnosti: Klafki nahradil vzdělávací kánon konceptem „klíčových problémů“. Přitom měly být uchopeny ústřední, společné problémy, jako mír, životní prostředí, média, jednak aby učení mohlo být obecně orientované, jednak aby se probudila „citlivost k vidění problémů“ a k hledání strategií k jejich řešení ve smyslu „exemplárního“ přístupu. Předpokladem obou cest je vzdělání k celoživotnímu učení, „učení učení“, které staví subjekt ve vztahu k světu do role učícího se (Klafki 1985, s. 20–26). Cílem je nakonec uschopnění subjektu k sebeurčení v rámci humanitní perspektivy, odvozené od klasické teorie vzdělání (Klafki 1985, s. 14, Klafki 1986, s. 458). Tímto způsobem se však Klafki aktuální problematice vzdělání nevyhnul: Neexistuje všeobecně závazná představa humanity ani společenská objektivita, od které by se kánon ústředních problémů mohl odvodit. Rauschenberger např. namítá proti Klafkimu, že neexistuje žádný konsensus o katalogu úkolů naší doby (Rauschenberger, s. 30).

Podobně je tomu i s druhým konceptem „klíčových kvalifikací“, které mají být jako všeobecné kategorie nadřazeny všem specifickým kvalifikacím. Negtova nová definice pojmu učení spolu s klíčovými kvalifikacemi (učit se utváření vztahů, zacházení s ohroženou a zlomenou identitou, technologická a ekologická kompetence, vnímavost pro právo a neprávo, zacházení s časem) při vši snaze po všeobecnosti nemůže uniknout výtce selektivity (Negt 1989, zcela jiný repertoár sestavil Tippelt 1990, s. 310).

Pole společenského vědění vůbec a pedagogického zvláště jeví se Oelkersovi a Tenorthovi otevřené a mnohočetně strukturované, nemá žádnou universální systematiku. Každé obsahové určení vzdělání ve smyslu kánonu vědění, problémů nebo kvalifikací ztroskotává proto ve svém nároku na všeobecnost, uváže v síti sociálních konfliktů a zájmových konstelací. Také s ohledem na sociální požadavky toho mnoho z obecného kánonu nezbyvá: vzdělání jako vytvoření společenské potřeby se ukazuje jako stále méně plánovatelné a musí se konfrontovat se stále se měnícími požadovanými pracovními profily. Nakonec vede k etablování „neurčené kvalifikace“, k vybavení jedince určitým druhem praktické inteligence a flexibility, aby mohl čelit stále změně požadavků (Hansmann 1988, s. 37–41). V rostoucí nerovnováze mezi společenskou komplexitou a individuálními možnostmi jednat posunulo se vzdělání nepochybně na stranu subjektu a posiluje pozici jedince (Hansmann/Marotzki 1988, s. 9; Fischkopf 1989, s. 27).

Druhý zevšeobecňující aspekt vzdělání je jeho zaměření na všeobecnost rozumu. Peukert zdůrazňuje, že v kontextu modernizačního procesu, který zachvacuje celý globus, se mezitím objevily problémy postihující celý svět. Vznikají z toho, že modernizace ohrožuje sama sebe, proto se oddává sebe-reflexi. Vzdělání se musí postavit čelem k společným, globálním problémům, podporovat nové vědomí a mimosubjektivní orientace. Jako centrální pole konfliktů označuje Peukert oblast ekonomie, která se musí rozšířit o smysl pro ekologické souvislosti, oblast demokracie, která musí udržovat politickou sféru proti hrozbám militarismu a partikulárních hegemonismů, a oblast kultury nebo vědy, která musí prosadit proti fragmentarizaci vědomí vlivem specializace a diferenciací rozum, který se orientuje na intersubjektivní schopnost jednání (Peukert 1992, s. 113–118, 1998, s. 14).

Rozum se rozvíjí pohledem na druhé a pro druhé. Peukert vychází z genetického pojmu rozumu, který respektuje odlišnost druhého a tvoří pokusnou cestou intersubjektivní komunikaci a porozumění. Skok od genetického rozumu, vázaného na konkrétní situace a subjekty, ke všeobecnému rozumu, jako „etiky intersubjektivní kreativity v horizontu universální solidarity“, neděje se ovšem sám od sebe. I když jsou globální problémy zjistitelné, zůstává otázka po jejich zhodnocení a zpracování vázána na partikulární a regionální perspektivy.

Všechny koncepty všeobecného vzdělání se musí vypořádat se společenskou tendencí k individualizaci, která provází modernizační proces. Beck výslovně zdůrazňuje, že individualizace ve vysoce vyspělých společnostech není znamením rozpadu sociální, nýbrž specifická forma zespolečenštění, při které je jedinec povinen k sebeutváření a individuálnímu rozhodování, k sebeplánování a sebe-reflexi vlastní biografie v kontextu pokračující spole-

čenské konformity (Beck 1993, s. 66). Individualizace se tím stává dobovou sociální formou a jako taková východiskem četných pokusů k novému definování pojmu vzdělání (Vogel, Marotzki, Drechsel aj.).

Vzdělání, které vychází z individualizace, nevrací se již bez mocenského ujednocování k společným určením. Schütz proto vidí ohrožení vzdělání méně v „diferencování“ jako v „monopolizování“ prostřednictvím nároků na monokauzální výklad. Vzdělání vázané na subjekt má akceptovat ohraničení svých možností vnímat, jednat a poznávat a uskutečnit sensibilizaci pro diference ve vědě a chápání (Schütz 1992a, s. 36, 1992b, s. 148). Podobným způsobem pléduje Tippelt v pohledu na školní didaktiku pro posílení „dissensu“ proti orientaci na „konsens“ (Tippelt, s. 319). V kontextu protikladných informací bez objektivní jistoty rozvíjí subjekt „individuální hru o význam“. „Překládá“ cirkulující věděni do „existenciálních souvislostí“. Vztah společenského věděni k vlastní existenci mu umožňuje pochopení, konstituování významů prostřednictvím „malých historií, vyprávění“. Sebevzdělání vede v této souvislosti k permanentnímu, neukončitelnému procesu, který „se sám se sebou o sobě dohoduje“ (Schütz 1992a, s. 40). Podobným způsobem pléduje Marotzki pro pokusné, „tentativní (předběžné) výklady skutečnosti“, které subjektivní perspektivu v provizorním projektu překračují (Marotzki 1988, s. 329, 1991, s. 82). Vzdělávání se tím stává sebevzděláváním ve smyslu permanentního, neukončitelného procesu. Vynáší na povrch kontexty věděni, které musí být vždy znovu korigovány v konfrontaci s obsvětím. A má za povinnost brát ohled na svou fragmentárnost, na svou odlišnost od jiných vzdělání a na svůj prazákladní vztah k nevěděni, který je všem snahám po věděni a rozumu vlastní.

Přeložila Stanislava Kučerová

Literatura

- Adorno, T. W.: Theorie der Halbbildung. In: Soziologische Schriften I. Frankfurt/M. 1972
- Ballauff, T.: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim 1989
- Beck, U.: Auflösung der Gesellschaft? Theorie gesellschaftlicher Individualisierung revisted. In: Lenzen, D. (Hg.): Verbindungen. Weinheim 1993, S. 63–79
- Benner, D.: Bildsamkeit und Bestimmung. Zu Fragestellung und Ansatz nicht-affirmativer Bildungstheorie. In: Neue Sammlung 4/1988, S. 460–473
- Benner, D.: Erziehungswissenschaft: Theorie einer Praxis? In: Haller, H. D., Lenzen, D. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 2. Stuttgart 1977, S. 38–67
- Benner, D.: Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Benner, D. /Lenzen, D. (Hg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Weinheim/München 1991

- Drechsel, R. /Gerds, P. /Körber, K. / Twisselmann, J.: Bildung zwischen Utopie und Widerstand. In: Drechsel, R. /Gerds, P. /Körber, K. /Twisselmann, J. (Hg.): Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Bremen 1987, S. 5–78
- Fischkopf, A.: Bildung im gesellschaftlichen Streit um Ziele und Interessen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): „Neue“ Allgemeinbildung. Alte Ansprüche, neue Forderungen und die Rolle der Weiterbildung. Soest 1989, S. 21–37
- Hansmann, O. /Marotzki, W.: Die Eröffnung des Diskurses. In: Hansmann, O. /Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim 1988, S. 9–17
- Hansmann, O. Kritik der sogenannten „theoretischen Äquivalente“ von „Bildung“. In: Hansmann, O. /Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim 1988, S. 21–54
- Hanusch, R.: Identitätskonzepte von Jugendlichen heute oder: Welchen Sinn hat es noch, von der Identitätsbildung Jugendlicher zu reden? In: Drechsel, R. /Gerds, P. /Körber, K. /Twisselmann, J. (Hg.): Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Bremen 1987, S. 166–183
- Heydorn, H. J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Bildungstheoretische Schriften, Band 2. Frankfurt/M. 1979, S. 92–133
- Klafki, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1986, S. 455–476
- Marotzki, W.: Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff im Kontext hochkomplexer Gesellschaften. In: Hansmann, O. /Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim 1988, S. 311–333
- Marotzki, W.: Bildung, Identität und Individualität. In: Benner, D. /Lenzen, D. (Hg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Weinheim/München 1991
- Negt, O.: Plädoyer für einem neuen Lernbegriff. /Stellungnahme im Rahmeme der Anhörung der Enquete-Komision „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“ In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): „Neue“ Allgemeinbildung. Alte Ansprüche, neue Forderungen und die Rolle der Weiterbildung. Soest 1989, S. 347–352
- Oelkers, J.: Bearbeitung von Erinnerungslast — Erziehungswissen in literarischen Texten. In: Oelkers, J. / Tenorth, H.–E. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991, S. 393–405
- Oelkers, J. / Tenorth, H.–E. (Hg.): Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Oelkers, J. / Tenorth, H.–E. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991, S. 13–35
- Peukert, H.: Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernisierungskrise. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1992, S. 113–127
- Pongratz, L. A.: Bildung und Alltagserfahrung — Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozeß. In: Hansmann, O. /Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim 1988, S. 293–310
- Rauschenberger, H.: Die Bildung der Wirklichkeit. In: Dauber, H. (Hg.): Bildung und Zukunft. Ist das Universum uns freundlich gesonnen? Weinheim 1989, S. 15–34

- Schäfer, A.: Verhinderte Erfahrung. Zum Ausgangspunkt der Bildungskonzeptionen Rousseaus und Adornos. In: Hansmann, O. /Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II. Weinheim 1989, S. 43–64
- Schütz, E.: Humanismuskritik und Modernitätskrise. In: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1992. S. 141–149
- Schütz, E.: Macht und Ohnmacht der Bildung. Weinheim 1992
- Schweitzer, F.: Identität statt Bildung? Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe. In: Hansmann, O. /Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim 1988, S. 55–73
- Tenorth, H.–E.: Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In: Tenorth, H.–E. (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986, S. 7–30
- Tippelt, R.: Bildung und sozialer Wandel. Weinheim 1990
- Vogel, M. R.: Bildung zum Subjekt — Selbst und gesellschaftliche Form. In: Grubauer, F. / Ritsert, J. / Scherr, A. /Vogel, M. R. (Hg.): Subjektivität-Bildungsreproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim 1992, S. 11–40

Systémové myšlení a pedagogické jednání

Michael Göhlich

Úvodem

Systémový přístup získal jako koncept poznávání a jednání postupně paradigmatický význam. Nejdříve (ve 40. letech) se konstitoval z biologického výzkumu von Bertalanffyho jako „Všeobecná systémová teorie“, k dalšímu jeho vývoji přispěli kybernetikové, filosofové, neurobiologové, fyzikové, etnologové, psychoterapeuti a sociologové. Je to tedy vysloveně interdisciplinární přístup. Po dočasném setrvávání v okruhu pravidel čisté teorie a formální abstrakce vysokého stupně přispěl zvláště neurobiologicky založený koncept „autopoiéze“ (Maturana-Varela) stejně jako radikálně konstruktivistické stanovisko (Glaserfeld, Foerster) k tomu, co dnes označujeme jako „nová systémová teorie“ a jako „systémové myšlení“.

Pokud jde o příbuzné disciplíny pedagogiky, uplatnil se systémový přístup nejdříve v psychoterapii. Od rodinné terapie dospěl mezitím i do individuální terapie. V posledních letech se orientovali na pojmový aparát novější systémové teorie i pracovníci na poli psychosociálním, podnikoví i jiní poradci.

Pedagogika sama, teoretici i praktici v oblasti výchovy, má jisté obtíže s tím, co je jinde již akceptováno jako nové paradigma.