

Na pomoc studujícím

Paradigmata vědy o výchově

Christoph Wulf

V 60. a 70. letech se věda o výchově stala v Německu jednou z nejširě rozvinutých společenských věd. Až dosud určující **duchovědná pedagogika** se rozšířila o **empirickou pedagogiku** a o **kritickou pedagogiku**, kterou inspirovala tzv. frankfurtská škola. Tím věda o výchově dosáhla dosud nevídané míry komplexity i diferenciací. Zároveň probíhala i silná institucionální výstavba vědy o výchově a o systému vzdělávání ve výzkumných ústavech a na univerzitách.

Jako vědní disciplína konstituovala se věda o výchově doplňováním a křížením zmíněných tří hlavních proudů. Vzhledem k centrálnímu významu oněch tří vědních paradigmat pro (sebe)pochopení disciplíny je žádoucí provést jejich rekonstrukci, ukázat jejich východiska a obecné teoretické základy. Přehled jejich možností i mezí umožní vhled do současného stavu vývoje vědy o výchově v Německu.

V minulosti docházelo ke kontroverším jednotlivých přístupů, různé směry se navzájem od sebe ohraničovaly ve stále ostřejších střetech. Čím byly konfrontace angažovanější, tím méně se mohl uplatnit uvážlivý nadhled. Kontroverze sice stále ještě plně neustaly, ale přece již k určitému vyjasnění došlo. Věda o výchově ztratila monolitní charakter, uznávají se silné i slabé stránky dosavadních teorií a konceptů, jak vyplynulo z konfrontací různých stanovisek. Každé ze tří hlavních paradigmat rozvinulo svou specifickou problematiku a pojednává ji specifickými metodami a postupy a specifickým způsobem určuje i svůj vztah k pedagogické praxi. Krátká skica těchto hlavních směrů s jejich určujícími znaky to může ozřejmit.

Duchovědná pedagogika

Svémi počátky sahá duchovědná pedagogika až k *Schleiermacherovi* (1768–1834) a *Diltheyovi* (1833–1911). Od 20. let nabývá na významu vlivem *Hermannova Nohla* (1879–1960), *Theodora Litta* (1880–1962), *Eduarda Sprangera* (1882–1963), *Wilhelma Flitnera* (1969–1990) a *Ericha Wenigera* (1894–1961). Až do pozdních 60. let představovala určující paradigma německé

pedagogiky. V jeho rámci nastoupili svou vědeckou dráhu ještě *Wolfgang Klafki*, *Klaus Mollenhauer* a *Herwig Blankertz*.

Pokusíme-li se charakterizovat toto ne zcela homogenní paradigma, můžeme identifikovat pět znaků, které jsou dosud pro velké úseky vědy o výchově určující:

1. historická povaha výchovy a vědy o výchově,
2. podstatný význam hermeneutiky pro vědu o výchově,
3. postulát relativní autonomie výchovy a vědy o výchově,
4. specifčnost pedagogického vztahu,
5. vztah teorie a praxe ve vědě o výchově.

Historická povaha výchovy a vědy o výchově

Dilthey rozvinul *Schleiermacherův* postřeh o historické povaze výchovy a tento poznatek převzali všichni představitelé duchovědné pedagogiky, i když s různými výsledky a ne vždy důsledně. Historičnost výchovy znamenala u *Diltheye* a *Nohla* jak poznání historičnosti procesů výchovy a institucí výchovy, tak konceptů, metod a instrumentů vědy o výchově. Historická analýza skutečnosti výchovy má podle *Nohla* odhalit strukturální elementy výchovy, které jsou důležité i pro přítomnost. Tato analýza je motivována zájmem získat schopnost pedagogicky jednat a tím ovládnout historicky vzniklou praxi. U *Nohla* zůstává nezodpovězená otázka, jakým způsobem a do jaké míry umožňuje historická analýza skutečnost výchovy adekvátně uchopit a posoudit závažnost cílů, forem a procesů pro praktické pedagogické jednání. Duchovědná pedagogika nedodržela princip historičnosti důsledně, historické vztahy, které zkoumala, redukovala většinou na dějiny ducha a teorie. Také postulát autonomie pedagogiky nezřídka sváděl k tomu, že politické, hospodářské a společenské souvislosti, zapletené do pedagogických problémů, nebyly dostatečně prozkoumány. Z dnešního hlediska chyběly společensko-historické a gnoseologicko-historické perspektivy.

Význam hermeneutiky pro vědu o výchově

Poznání základního významu hermeneutiky bylo pro duchovědnou pedagogiku neoddělitelné od uznání historické povahy výchovy. V návaznosti na *Schleiermachera*, *Droysena* a *Diltheye* šlo především o rozvinutí hermeneutického postupu **porozumění**. Předmětem zkoumání byly zvláště psané jazykové prameny, na základě nichž se rekonstruovaly pedagogické teorie a programy minulosti, potom však také skutečnost výchovy se svými aktuálními problémy. Byly pokusy chápat je a řešit na historickém pozadí,

proniknout z historických analýz k systematickým výpovědím, zaměřeným na řešení aktuálních problémů. Skutečnost výchovy byla tématem hermeneutické reflexe jednak jako skutečnost historicky vzniká, jednak jako pole pro praktické pedagogické činy. Tím byla dána dvě důležitá východiska pro použití hermeneutického postupu uplatněného jednak jako historická rekonstrukce a dějinný výklad, jednak jako chápající výklad bezprostřední skutečnosti výchovy jako „smysluplného celku“. V díle *Nohlově* a v duchovědné pedagogice vůbec jde o pochopení skutečnosti výchovy z historické analýzy a z bezprostředního porozumění smyslu. Obě úlohy hermeneutického postupu zůstaly až do přítomnosti stejně důležité.

Postulát relativní autonomie pro výchovu a vědu o výchově

Duchovědná pedagogika usilovala zdůvodnit relativní autonomii výchovy a vědy o výchově na základě dvou rozličných motivací. Předně šlo *Schleiermacherovi*, *Diltheyovi* a *Nohlovi* o to, aby osvobodili pedagogiku od závislosti na etice a psychologii a tím ji založili jako samostatnou disciplínu. Kromě toho se objevila úloha zdůvodnit „relativní autonomii“ pedagogiky též s ohledem na práva dítěte ve vztahu k dospělým a ke společenským skupinám, které výchovu dětí ovlivňují.

Ve své sbírce článků „*Samostatnost výchovy v teorii a praxi*“ pokouší se *Weniger* zdůvodnit samostatnost pedagogiky dvojím způsobem. Předně poukazuje na neschopnost jiných věd uchopit skutečnost výchovy a pro výchovu důležitou oblast života dětí a mládeže. Dále rozebírá odkázanost pedagogické praxe na pedagogickou teorii, jejíž rozvinutí patří k úkolům vědy o výchově. Pedagogická praxe je na pedagogické teorii závislá, bez teoretického návodu nemůže přiměřeně plnit své úkoly. Autonomie výchovy se tu označuje jako „chování vycházející z odpovědnosti a úřadu vychovatele“, spočívá v „účasti vychovatele na životě člověka, který mu byl svěřen“, a má svůj původ v „konfliktu mezi povinnostmi a úřady a mezi nároky skutečnosti“. Z práva dětského věku vyplývá požadavek na učitele být „zástupcem budoucnosti v dítěti, který se nezajímá o přechodné požadavky okamžiku“ a „obhájcem minulosti dítěte proti jeho přítomnosti a budoucnosti, kterou požaduje stát, hospodářství, kultura, rodina, zaměstnání“. Tak získává duchovědný koncept výchovy a vědy o výchově díky historicky zprostředkované etické povinnosti vychovatele k vychovávaným možnost kritické distance vůči společnosti a společenským silám, které ji ovládají.

Pedagogický vztah

Nohl rozvíjí teorii výchovy, v jejímž středu se ustavuje osobní vztah mezi

vychovávaným a vychovatelem. Základ výchovy je „vášnivý vztah zralého člověka k stávajícímu se člověku, a to kvůli němu samému, aby dospěl k svému vlastnímu životu a ke své formě“. Vychovatel má hájit právo mladého člověka na vývoj a sebeuskutečnění proti neoprávněným požadavkům. Vychovatel přejímá pedagogickou odpovědnost za mladého člověka a za obhajobu jeho zájmů. Pedagogický vztah je interakce, vyznačuje se momentem dobrovolnosti. Je určen napětím mezi tendencí k spojení a tendencí k samostatnosti. Prostředkovat mezi oběma lze díky „pedagogickému taktu“. Pedagogické úsilí dospělého o získání mladého člověka má „temnou“ orientaci: jednak se vztahuje na přítomnou situaci, okamžité zájmy, potřeby atd., jednak na ještě nerealizované snahy mladého člověka.

Vztah teorie a praxe ve výchově

U *Schleiermachera* je vztah teorie-praxe pochopen jako dialekticky zprostředkovaný, východiskem je praxe, která má primát. Později se stal pro duchovědu určujícím pojem teorie, jak jej vypracoval *Weniger*. Rozeznává teorii tří stupňů. Teorie prvního stupně je obsažena v praxi latentně. Praktik ji nemá „k použití“, neuvědomuje si ji. Je to „neuvědomělá“ teorie, působí z jeho podvědomí na vnímání pedagogického pole a na řešení úkolů, které jsou v něm přítomny; je výsledkem mnoha znovu zapomínaných socializačních zkušeností a při nedostatečné uvědomělosti není vůbec a nebo je jen stěží kontrolovatelná. Teorie druhého stupně je podkladem pro uvědomělé jednání praktika. Ani její přítomnost nemusí být vždy uvědomělá, ale může se záměrnou snahou do vědomí přivést a může být ve své řídicí funkci v pedagogickém jednání praktika prokázána. Teorie třetího stupně se zabývá „vztahem teorie a praxe v praxi jako svým předmětem“. Přispívá k upřesňování a ujasňování teorie, která se uplatňuje v pedagogickém poli. I tady se potvrzuje primát praxe ve vztahu k teorii, která je na praxi závislá a je pojata jako teorie praxe a pro praxi.

V odklonu od tradičních normativních přístupů vyšla duchovědná pedagogika z historické povahy svého problémového pole. Rozvinula vědomí o společenské povaze skutečnosti výchovy, avšak chyběly jí předpoklady, aby ji kriticky analyzovala a pojmově zachytila. Zde se uplatnila teprve kritická teorie frankfurtské školy. Hermeneutické postupy, rozvinuté v rámci duchovědné pedagogiky, nestačily k interpretaci (té které) skutečnosti výchovy, byť byla poznána jako významná. Zde mohla dovést výzkum a poznání dále teprve empirická věda o výchově, orientovaná na kritický racionalismus a na kvantitativní a kvalitativní postupy.

Empirická věda o výchově

Úsilí učinit empiricko-analytické bádání pevnou součástí vědy o výchově se projevovalo od počátku tohoto století. Avšak teprve v průběhu 60. a v první polovině 70. let se empirické bádání ve vědě o výchově etablovalo. Asi čtvrtina vysokoškolských učitelů vědy o výchově tu našla své badatelské těžiště. V minulosti se empirické paradigma rozvíjelo často v souvislosti s reformními snahami ve sféře vzdělávání. Dnes, jak se zdá, nabývá základní výzkum znovu na významu.

V historické retrospektivě byly důležité:

- práce obou zakladatelů „empirické pedagogiky“, A. Laye (1912) a E. Meumanna (1920),
- snahy E. a P. Petersenových o založení „pedagogického výzkumu“,
- práce A. Fischera (1966) a R. Lochnera (1927, 1963) k rozvinutí „deskriptivní vědy o výchově“,
- snahy H. Rotha o „realistický obrat“.

Nejdůslednější model vědy o výchově, orientovaný na kritický racionalismus K. Poppera, podal W. Brezinka (1972). Spočívá na těchto epistemologických principech, významných pro empirickou vědu o výchově:

- oddělit objevování a zdůvodňování,
- rozlišit mezi metavědeckými, normativními hodnotovými zřeteli a mezi požadavkem hodnotové oproštěnosti v systému objektivních vědeckých výpovědí,
- odmítnout v systému výpovědí princip indukce, který platil jako prostředek zdůvodňování ještě v pozitivismu,
- tvořit deduktivní teorie, které mohou být předběžně potvrzeny tím, že jejich porušení je chybné,
- jako postup k ověření výpovědí volit intersubjektivní „falsifikaci“.

V tomto paradigmatu je věda definována jako badatelská činnost, zaměřená na poznání skutečnosti za pomoci vědecké metody. Protože takový koncept neodpovídá všem úkolům, které byly dosavadní pedagogikou v oblasti výchovy přijímány, doplňuje Brezinka „vědu o výchově“ (1) „filosofií výchovy“ (2) a „praktickou pedagogikou“ (3). Vědu o výchově v širším smyslu dále člení na „teoretickou vědu o výchově“ a „historiografii výchovy“. Historiografie je koncipována podle principů „teoretické vědy o výchově“. „Filosofie výchovy“ se člení v „noetickou teorii pedagogických výpovědí“ a „morální filosofii“. „Praktická pedagogika“ je pojata jako „praktické umění učit“.

Aniž bychom tu mohli provést detailnější rozbor, analýzu a kritiku tohoto konceptu vědy o výchově, budiž alespoň poukázáno na to, že tímto roztržením vznikají epistemologické problémy, vyplývající z trvání na konceptu jediné věd o výchově při jejím současném štěpení do různě oceňovaných dílčích disciplín.

Definiče a explikace pojmů

Kritický racionalismus vychází z toho, že věda nemůže uchopit skutečnost bezprostředně, nýbrž že ji vždycky jen slovně (řečí) prostředkuje a činí předmětem poznání prostřednictvím pojmů jako předem strukturovaný zkušenostní svět. Pojmové zprostředkování mezi subjektem a objektem zkušenosti je *conditio sine qua non*. Proto je žádoucí všechny představy a řečové výrazy, použité ve výzkumu, definovat, aby se staly pojmy.

Operacionalizace pojmů

Požadavek precizace pojmosloví vede k operacionalizaci pojmů, použitých v rámci empirického výzkumu. V podstatě jde o co nejpřesnější, pokud možno jednoznačné vymezení každého pojmu. Tato snaha zahrnuje i přesné návody pro výzkumné operace, s jejichž pomocí lze rozhodnout, zda nějaký fenomén, označený příslušným pojmem, tu skutečně je nebo nikoli. Významná je i míra jeho existence v určitém kontextu. Operacionální definice užívaných pojmů jsou proto nutným předpokladem úspěšných výzkumných procedur. Abychom mohli empiricky prokázat fenomény, pojmy označené a ne vždy bezprostředně vnímatelné, používáme věrohodné indikátory. Empirický badatel vychází pak z tohoto předpokladu: Jsou-li indikátory empiricky prokázané, platí, že existuje i fenomén, označený těmito indikátory a původním pojmem.

Vědecké výpovědi

Jde o výroky, rozličné druhy vět, které se používají v klasických sociálních vědách a jejichž rozlišování má zásadní význam pro zpřesnění jazyka v empiricko-analytickém výzkumu. Tak se rozlišují věty logické od analytických a kontradiktorických, preskriptivní od deskriptivních a hypotetických. Důležitý je vztah k realitě a rozlišování časoprostorově ohraničených a časoprostorově neohraničených výpovědí, stejně jako rozdíl mezi logickým a empirickým způsobem ověřování. V empiricko-analytickém společenskovědním výzkumu hrají výpovědi a hypotézy typu „jestliže–potom“ zvláštní roli.

Teorie, hypotézy a jejich ověřování

Podle Poppera je teorie síť, kterou házíme, abychom s její pomocí svět uchopili, racionalizovali, vysvětlovali a ovládali. Jde o to, aby se oka sítě stále zmenšovala. Přitom je rozhodující problém, jak postihnout poznávací hodnotu empirických teorií. K tomu účelu se zvláště posuzují souvislosti objevu (context of discovery) a jeho zdůvodňování (context of justification). Jde-li v prvním případě o verifikaci relevantními teoriemi v rámci jejich vytváření, jde v druhém případě o ověřitelnost hypotéz ve vztahu k realitě. Na rozdíl od pozitivismu, v němž se mají výpovědi tvořit za pomoci principu indukce, sází kritický racionalismus více na deduktivní metodu ověřování.

Tato kritická metoda ověřování teorií pomáhá ovšem více odhalovat nedostatečné nebo mylné důkazy než objevovat nové poznatky.

Technologie jako aplikační pole teorie

V metodologii podle pojetí kritického racionalismu slouží teorie k vysvětlení, prognóze a tvorbě technologií. Logická struktura pro základ těchto tří oblastí užití je táž. Technologie jako aplikační pole teorií má i pro společenské vědy zvláštní význam.*

Od prognózy se liší bezprostředním vztahem k praxi. Označuje postupy a návrhy, které jsou na tvůrci nezávislé a s jejichž pomocí může být nějaká praktická oblast, např. výchova, ovlivněna. Aplikace technologií se uskutečňuje na základě shody struktur procesů explanace a aplikace podle modelu účelově prostředkového myšlení. Aplikační projekty se zavádějí proto, aby se dosáhlo určitých, teorií předem stanovených cílů. Praxe výchovy je tedy utvářena podle vztahu cíl — prostředek. Že má tento přístup k sociální praxi své hranice, ukázali mezitím Bourdieu a jiní.

Pro konstituování vědy o výchově jako komplexní sociální a humánní vědy jsou vedle návrhů kritického racionalismu zvláště důležité výsledky skutečně provedených empirických bádání. S jejich pomocí se získávají nové důležité informace, které pomáhají rozvinout mnohodimenzionální vědění — vědu o výchově. V průběhu vývoje se nicméně ukázalo, že empirická věda o výchově nesplnila přání, která s ní byla spojována v 70. a 80. letech. Především naděje, že s její pomocí bude možno zabezpečit obsáhlý přínos pro zlepšení pedagogické praxe — nedošla naplnění.

*Vhodnější termín než „technologie“ jeví se ve společenskovědní oblasti termín „projekty“.

Kritická věda o výchově

Toto paradigma pedagogiky se vyvinulo v příklonu ke kritické teorii frankfurtské školy a ve výslovném odstupu od duchovědné pedagogiky i od empirické vědy o výchově. Oproti oběma paradigmátům zdůrazňuje společensko-historický charakter výchovy a nutnost orientace na kritickou teorii společnosti, vědy a subjektu. Mimo obecnou orientaci a vedoucí představy nepředkládá kritická věda o výchově žádné uzavřené paradigma. Chápe se především jako negace tradiční teorie. Spíše než vyvinout „pozitivní“ teoretický koncept šlo jí o kritiku buržoasní společnosti a jejího hospodářství. Přes tato omezení přináší kritická teorie ve vědě o výchově návod ke změně výchovné praxe. K tomu musela frankfurtskou školu svým způsobem přesáhnout, přestrukturalizovat věcné obsahy v dílčích disciplínách vědy o výchově a nově reflektovat souvislosti výchovy ve vztahu k jiným společenským vědám. Rozhodující pro ocenění kritické teorie výchovy je její přínos, který znamenala jako teorie praxe a pro praxi osob, činných v pedagogickém terénu. Kritika kritické vědy o výchově nemůže pominout ani kritickou sebereflexi sebe samé. Toto pojetí vedlo k rozvoji vědeckého výzkumu pedagogického jednání. Již ve 30. letech podal Horkheimer kritiku objektivistického „sebeneporozumění“ buržoasní vědy. Kritika měla pomoci pochopit svět jako produkt práce a buržoasní společnost jako výsledek dělby práce a určitých výrobních struktur, v jejichž rámci připadá zvláštní význam principu směny. Horkheimer a Adorno ukázali, že osvícenství se nedá beze všeho chápat jako lineární vzestup svobody, protože osvícenský proces je spjat s vedlejšími účinky, které ho mohou převrátit v pravý opak. „Osvícenství je mýtus a vrací se do mytologie.“ Později se obrací kritická teorie v zájmu „rozlišení pojmového a nepojmového ve věci samé“ (Adorno) proti „identifikační zběsilosti“ pozitivních věd. Habermas rozlišuje několik poznávacích zájmů vědy, které navzájem korespondují:

- technický poznávací zájem — zaměřený na co nejdokonalejší ovládnutí svého předmětu,
- praktický poznávací zájem — orientovaný na pochopení ústředních otázek života,
- emancipační poznávací zájem — usilující principiálně o zrušení panství nad člověkem.

Marcuse propaguje myšlenku: „Dosažení štěstí a výstavba nové společnosti nejsou úkoly teorie nebo filosofického myšlení, které tu naráží na své hranice, nýbrž svobodné dílo osvobozených individuí.“ Rozum může navrhnout takovou společnost před její realizací za pomoci fantazie.

V průběhu své historie vypracoval kritický rozum řadu základních pojmů. Pro pochopení kritické teorie a jejího vlivu mají zásadní význam. Patří k nim pojmy jako: osvícenství, emancipace, zvěcnění, kritika, společnost, vztah teorie–praxe.

Osvícenství

„Osvícenství je vykročením člověka z nezralosti, kterou si sám nezavinil,“ (I. Kant); vzdělání přísluší, aby se na něm podílelo. Osvícenství znamená zpochybnění autority a panství, které není možno racionálně zdůvodnit a trvání na zralosti a svobodě jako cílech lidského rozvoje. Osvícenství chce odstranit společenskou represi a osvobodit lidskou smyslovost od zvěcnění. Důležité jsou procesy reflexe, kterými se odstraňuje zvěcnění a překážky v komunikaci i v myšlení.

Emancipace

Pojem emancipace radikalizuje vztah k materiálním společenským výrobním podmínkám a vlastnickým poměrům, aniž by se ovšem vyčerpал jen tímto vztahem. Cílem politické a ideologické emancipace (Marx) je člověk, který se stal druhovou bytostí, který se chápe jako individuum a zároveň jako společenská síla, a u něhož je sebereflexe spojena se zájmem o zralost a emancipaci. Oproti tendenci k intenzifikaci byrokratického panství, ke kontrole a racionalizaci společenského života ve smyslu zdánlivé instrumentální racionality, jeví se ovšem cíl dosáhnout lidské emancipace a humanizace společenského života jako vždy znovu ztroskotávající opovázlivost.

Zvěcnění

Osvícenství i emancipace se orientují na ochranu člověka před zvěcněním, resp. na jeho osvobození od následků zvěcnění. Zvěcnění v přítomnosti se může zčásti chápat jako důsledek výměny zboží, jejíž funkce vzhledem k uchování struktury a řádu buržoazní společnosti sotva může být přeceněna a jejíž význam pro zpitvoření a zvěcnění procesů komunikace se v kritické vědě o výchově opakovane zdůrazňuje.

Kritika

Kritika slouží jako nástroj osvobození zvláště ve svém zaměření na společnost, poznání a vědy. Její hranice jsou v odkázanosti na předmět, tj. kritiku

daností, aniž by mohla sama konstruktivně působit. Zvláště pro vědu, vztahující se k praktickému poli „výchova“, se tu otvírá centrální epistemologický problém. Radikalismus kritiky oproti malomoci pedagogického jednání ve vztahu k dějinným makrostrukturám, které určují život mladých generací, by neměl vést k představě, že se smysl pedagogického jednání ztrácí.

Společnost

Společnost lze chápat jako všeobecnou souvislost sociálního jednání a chování, která se utváří ve směně a spolupůsobení činností lidí na základě dělby práce. Kritická teorie se zaměřuje na analýzu a vysvětlení společenských systémů. Současnou formu zespolčenštění měří s možným společenským rozvojem. Vychází z poznání celku společnosti, na jehož základě teprve mohou být jednotlivé strukturální elementy interpretovány. Od určitého vývojového stadia může být celek společenského vývoje přiměřeně pochopen jen na základě konceptu dělby práce. S pokračující dělbou práce a zvyšováním její produktivity jsou pracovní síla, výrobní prostředek a jejich spolupůsobení ve výrobních poměrech pro vývoj struktury společnosti stále více určující. V dnešní společnosti se musí stát vždy znovu pokoušet kompenzovat krize nebo jim profylakticky předcházet. K tomu se vytvářejí státní záchytné mechanismy, s jejichž pomocí má být udržena legitimita společenské moci, a tím zároveň všeobecná loyality. K záchytným mechanismům, žádoucím z uvedených důvodů, náleží — v rámci intervencionistické státní činnosti — i hojná opatření v oblasti vzdělávání; s jejich pomocí se mají odstranit společenské nerovnosti a různosti životních sfér.

Vztah teorie – praxe

Vztah teorie a praxe stál od počátku v centru úvah kritické teorie společenských věd. Kritické myšlení není orientováno výlučně na poznání; má bezprostřední zájem o zlepšení daného stavu. Proto musí kriticky (kriticko-ideologicky) reflektovat i podmínky svého vzniku a souvislosti svého uplatnění, ptát se, jakou má ono samo společenskou funkci a jaké možnosti k ovlivnění společenské praxe se mu nabízejí. Chápe-li kritická teorie dělbu práce mezi teorií (vědou) a mezi společenskou praxí jako podmíněnou určitou historickou situací a tudíž zásadně změnitelnou, nemůže být hodnota teorií určena nezávisle na společenské praxi jen v rámci výzkumu. Společenskou praxi připadá úloha rozhodnout o hodnotě teorií podle toho, jak se ve společenské praxi osvědčí. Každé sebedefinování kritické vědy oproti jiným vědeckým směrům obsahuje výpovědi o vztahu vědy a jejího předmětu,

a tím o vztahu teorie a praxe. Kritická věda o výchově odmítá redukci intencionálního jednání na (pouhé) chování i návrat zvěcnělých společenských a výchovných významů do obsahu kulturního přenosu. Kriticko-ideologicky usvědčuje struktury moci, obsažené v jazykových i jednacích systémech.

V zřetelném odlišení od duchovnědné pedagogiky i od empirické vědy o výchově pokouší se kritická věda o výchově neupadnout do objektivistického (sebe)neporozumění teorií, které nejsou s to kriticky se postavit vůči společensko-vývojovému stavu výchovy. Na základě kritického studia společensko-historického charakteru výchovy objasňuje vzájemnou závislost mezi strukturou společnosti a existujícím systémem výchovy. Sem patří i otázka, které funkce výchovný systém v existující podobě v dané společnosti plní.

Význam kritické teorie výchovy nespočívá jen v uplatnění kritiky ideologie v oblasti výchovy, v utváření společensko-teoreticky zdůvodnitelných cílových představ a v ustavení vědeckého výzkumu praxe výchovy. Stala se vynikajícím oborem také proto, že získala vliv na četné dílčí obory vědy o výchově a v nich vedla k nové orientaci práce praktiků. Nejdůležitější přínosy ke kritické teorii výchovy jsou spjaté s pracemi Mollenhauera, Klafkiho, Blankertze, Lemperta a Heydorna. Avšak přes významné uplatnění kritického myšlení ve vědě o výchově se nepodařilo na tomto paradigmatu vytvořit konsistentní systém, tím méně celistvou teorii.

Pedagogické vědění

Náš nárys vývoje vědy o výchově ke komplexní heterogenní vědní disciplíně ukázal, že každé z paradigmat, které jsme popsali, si může činit nárok na platnost jen ve vlastním rámci, kde nemůže být nahrazeno jiným. Toto pomalu se prosazující poznání nelze popřít. Relativizace nároků na vědeckou platnost má za následek radikální vědní pluralismus. Adekvátní výraz epistemologického pluralismu byl nalezen v pojmu „pedagogické vědění“, který vznikl na základě širší bilanční diskuse o významu různých paradigmat pro rozvoj vědy o výchově a zahrnuje velmi rozmanité formy vědění. V diskusi byly rekapitulovány pozice, vypracované v 60., 70. a 80. letech. Ubylo pokusů kritizovat pozice druhých a hájit pozice vlastní. Spíše šlo o hledání současného stanoviska na základě diskuse o paradigmatech. Význačnou roli v epistemologických rozborech sehrála systémová teorie, již léta se prosazující. Také podněty z diskuse, vedené pod nešťastným pojmem „postmoderna“, získaly vliv na vědu o výchově. Ve shodě s vývojem v jiných společenských vědách aktualizovalo se znovupřijetí antropologické otázky (Wulf 1993), kte-

rá v 60. letech — před paradigmatickou diskusí — hrála ve vědě o výchově důležitou roli.

Ke konceptu „pedagogického vědění“ se počátkem 90. let vztahuje budoucí epistemologický vývoj. Diversita v diskusí potvrdila, že věda je možná již jen plurálně, programem se stává mnohost vědních forem a symbolických manifestací, vedle vědeckého se připouští i literární a praktické vědění. Vývoj vede k novým „smíšeným formám“ pedagogického vědění. Normativní instance vědy se — jak se zdá — „nenapravitelně zamotala v mnohosti institucionálních referencí, společenských zkušeností a instancí platnosti, které se staly historickými a o kterých dříve tak vznešeně snila.“ (Oelkers-Tenorth, 1991). Není žádné královské cesty k tvorbě a použití pedagogického vědění, která by najednou vyrovnala všechny chyby a měla jen přednosti.

Koncept „pedagogického vědění“ obsahuje formy „vědění k ovládnutí, k vzdělání i k léčení“ (Scheler) nebo jinak — „vědění technické, pragmatické a emancipační“ (Habermas). Poukazuje na „vznik vědění z praktik moci“ (Foucault) a „diskursivní charakter“ vědění, dovoluje další rozlišování podle místa vzniku a užití, funkcí ve společnosti, ověřovacích forem a instancí, struktur, obsahů a druhů. U funkcí pedagogického vědění se mohou rozlišovat např. praktické a reflektivní vědění, operativní a diagnostické vědění, orientační a realizační vědění. U druhů vědění lze rozlišit: utopické, kritické a na jednání zaměřené vědění. Také členění podle vzniku, příslušnosti k určitým kulturám nebo prostředí je možné. Pedagogické vědění lze chápat jako vědění symbolicky předvedené, kodifikované, smysluplné, diferencované; strukturuje výchovně vzdělávací vztahy a přitom vytváří časový, věcný a sociální řád. Pedagogické vědění přispívá k porozumění smyslu výchovně vzdělávací praxe a činí ji analyzovatelnou. Výsledky procesů porozumění a rozboru je možno v textech kodifikovat, tradovat, vysvětlovat. Jejich celkový předmět není jednotně strukturován, a může být proto popsán a analyzován je plurálně.

Od metodologického signálu „anything goes“ (Feyerabend), kterým se programově vyhlášoval konec nároků jednoho vědního paradigmatu na absolutní platnost, od konce „velkých vyprávění“ (Lyotard), v kterých byl směr společenského i individuálního vývoje určen, od přijetí „radikálního pluralismu“ se i epistemologická situace vědy o výchově trvale změnila: byl přijat koncept „pedagogického vědění“ a uznána rovnocennost různých forem vědění.

Po intenzivní diskusí o různých paradigmatech a po etablování konceptu „pedagogického vědění“ se leckde znovu přijímá antropologický přístup. Děje se tak ovšem za změněných společenských a epistemologických podmínek. V mnoha společenských vědách získala dnes antropologická témata

a problémy na významu. Důvody spočívají v epistemologické situaci společenských věd, které ztratily jistotu svého referenčního rámce, a v kterých si lze nyní na základě „antropologického obratu“ slibovat nová východiska a nové orientace.

Přeložila St. Kučerová

Literatura

- [1] Adorno, Th. W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied/Berlin 1972.
- [2] Ders.: Negative Dialektik, Frankfurt/M. 1966.
- [3] Albert, H.: Positivismus — Kritischer Rationalismus. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1989, S. 466–470.
- [4] Apel, K.-O., u.a.: Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt, 1971. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1 u. 2, Reinbek 1973.
- [5] Apel, K.-O.: Hermeneutik. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1989, S. 277–283.
- [6] Benner, D.: Allgemeine Pädagogik; Weinheim und München 1987.
- [7] Ders. u.a.: Symposion 1. Bilanz der Paradigmadiskussion. In: 25. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel 1990, S. 71–91.
- [8] Ders.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, München 1973.
- [9] Bläß, J.L.: Modelle pädagogischer Theoriebildung, Bd. 1 u. 2, Stuttgart 1978.
- [10] Bollnow, O.F.: Anthropologische Pädagogik, Bern und Stuttgart, 3. Aufl. 1983.
- [11] Ders.: Historische Anthropologie, Reinbek 1989.
- [12] Braun, W.: Pädagogik — eine Wissenschaft!? Weinheim 1992.
- [13] Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim/Berlin/Basel 1972.
- [14] Dilthey, W.: Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte, Gesammelte Schriften, Bd. 1, Stuttgart/Göttingen 1973.
- [15] Ders.: Die Entstehung der Hermeneutik, in: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkonformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. 1, München 1966, S. 13–24.
- [16] Ders.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. In: Ders.: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik, Gesammelte Schriften, Bd. 6, Stuttgart/Göttingen 1958.
- [17] Feyerabend, P.: Against method, London 1972.
- [18] Fischer, A.: Deskriptive Pädagogik (1914). In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkonformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. 1, München 1966, S. 83–99.
- [19] Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1972.

- [20] Gehlen, A.: Der Mensch, 13. Aufl. Wiesbaden 1986.
- [21] Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1973.
- [22] Ders.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1973.
- [23] Ders.: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt/M. 1970.
- [24] Ders.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Frankfurt/M. 1969.
- [25] Hannsmann, O./W. Marotzki (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen, Weinheim 1988.
- [26] Hedorn, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/M. 1972.
- [27] Hoffmann, D. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1991.
- [28] Hoffmann, D./Heid, H. (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung, Weinheim 1991.
- [29] Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt/M. 1971.
- [30] Horkheimer, M.: Traditionelle und kritische Theorie, Aufsätze, Frankfurt 1970.
- [31] Jung, Th./Scheer, K.D./Schreiber, U. (Hrsg.): Vom Weiterlesen der Moderne, Bielefeld 1986.
- [32] Kamper, D./Wulf, Ch. (Hrsg.): Logik und Leidenschaft. Zwölf internationale transdisziplinäre Studien zur Historischen Anthropologie bei verschiedenen Verlagen 1982ff.
- [33] Kamper, D.: Abstraktion und Geschichte. Rekonstruktion des Zivilisationsprozesses, München 1975.
- [34] Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was heißt Aufklärung? In: Ders.: Werke (Akademie-Ausgabe), Bd. 8, Berlin 1968, S. 35–42.
- [35] Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim/Berlin/Basel 1976.
- [36] Ders.: Sechs Merkmale des Pädagogischen Verhältnisses. In: Klafki u.a.: Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt/M. 1970, S. 58–65.
- [37] Lempert, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik, Frankfurt/M. 1974.
- [38] Lentzen, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1987. S. 41–50.
- [39] Litt, Th.: Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg 1964.
- [40] Ders.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1959.
- [41] Loch, W.: Die anthropologische Dimension in der Pädagogik, Essen 1963.
- [42] Lochner, R.: Deutsche Erziehungswissenschaft, Meisenheim a. G. 1963.
- [43] Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt 1990.
- [44] Marcuse, H.: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft, Neuwied/Berlin 1967.
- [45] Marotzki, W./Sünker, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft — Moderne — Postmoderne, Bd. 1, Weinheim 1992.

- [46] März, F.: Problemgeschichte der Pädagogik, Pädagogische Anthropologie, Bd. 1 u. 2, Bad Heilbrunn 1978 u. 1980.
- [47] Merkens, H.: Die pädagogische Tatsachenforschung Else und Peter Petersens als Beispiel empirischer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 21 (1975), 6, S. 835–842.
- [48] Meyer-Draue, K./Peukert, H./Ruhloff, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik, Weinheim 1992.
- [49] Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972.
- [50] Ders.: Erziehung und Emanzipation, München 1968.
- [51] Nohl, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. 1949.
- [52] Ders.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1949.
- [53] Oelkers, J./Tenorth, H.-E.: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, Pädagogisches Wissen, Weinheim 1991.
- [54] Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt/M. 1972.
- [55] Petersen, P./Petersen, E.: Die pädagogische Tatsachenforschung, hrsg. v. Th. Rutt, Paderborn 1965.
- [56] Plessner, H.: Gesammelte Schriften, Bd. 1–10, Frankfurt/M. 1980ff.
- [57] Popper, K.R.: Logik der Forschung, Tübingen 1973.
- [58] Prange, K.: Pädagogische Erfahrung, Weinheim 1989.
- [59] Röhrs, H. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Heidelberg 1963.
- [60] Roth, H.: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. 2, München 1969, S. 15–62.
- [61] Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. 1 u. 2, hannover 1966 u. 1971.
- [62] Scheler, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos, 1928.
- [63] Schleiermacher, F. D. E.: Gedanken zu einer Theorie der Erziehung. Aus der Pädagogik-Vorlesung von 1826, Heidelberg 1965.
- [64] Uhle, R.: Bildung in Moderne-Theorien, Weinheim 1993.
- [65] Uhle, R.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft, München 1976.
- [66] Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre, Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1965.
- [67] Ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung, Weinheim 1953.
- [68] Wulf, Ch. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim 1993.
- [69] Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung, Frankfurt/M. 1990.
- [70] Ders.: Das polotisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. Eine Analyse der Curriculumentwicklung in den USA, München 1973.
- [71] Wünsche, K.: Die Bemühungen um einen anthromorphen Menschen. In: Historische Anthropologie, Reinbek 1989, S. 171–216.
- [72] Zeitschrift für Pädagogik, Thema: Handlungsforschung, 22 (1976), 3.
- [73] Zeitschrift für Pädagogik. Thema Theorie- und Methodenprobleme der Erziehungswissenschaft, 21 (1975), 5.