

Jsou texty, které nikdy nespatriły světlo světa. Jde o nepublikované rukopisy z pozůstalosti autorů. Jeden takový se našel v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU, kde současně sídlí redakce časopisu Pedagogická orientace. Jeho autorem je profesor Josef Maňák (1924–2019). Napsal jej pro doktorandy a doktorandky fakulty v době, kdy jim přednášel metodologii vědecké práce.

Jeví se nám jako dobrý nápad publikovat text profesora Maňáka v Pedagogické orientaci a zpřístupnit jej čtenářům vč. těch, na které myslel, když jej psal. Přinášíme text v rubrice Diskuse, přestože byl původně koncipován jako text vzdělávací – výkladový. K diskusi však v každém případě vyzývá. Jde o diskusi k základním otázkám metodologie pedagogiky, která dnes stojí stranou pozornosti.

Pokud by se někdo z čtenářů cítil být textem profesora Maňáka osloven a chtěl by navázat textem vlastním, prostor by pro to v Pedagogické orientaci byl.

za redakci Tomáš Janík

K vybraným otázkám metodologie pedagogiky

Josef Maňák

1 K pojetí vědy

O vědeckosti moderní pedagogiky dnes už téměř nikdo nepochybuje. Ale nebylo tomu tak vždy, jako samostatný vědní obor se prosadila až na začátku 20. století. Do té doby byla pedagogika řazena v klasifikaci věd k filosofii nebo psychologii, na univerzitách nebyla samostatným studijním oborem. Přitom poznatky o výchově byly shromažďovány, registrovány i zaznamenávány už v nejstarších civilizacích (např. v Sumeru, Egyptě a jinde), později byly dokonce vytvářeny výchovné soustavy (např. u Platóna apod.), ale ke skutečně vědeckému poznání výchovného dění vedla ještě velmi dlouhá cesta.

Jak známo, prvotní vědy vznikaly v oblasti přírodních poznatků (např. u Aristotela), a to postupným vydělováním ze všezahrnujícího poznání, z celkové moudrosti, z lásky k poznání, z filozofie. Postupně se však jednotlivé problémy, ucelené okruhy poznatků, stávají předmětem vyhraněného zájmu a vznikají speciální vědy. Dnes lze dokonce konstatovat, že termíny „věda“

a „vědecký“ mají někdy až inflační charakter, protože se jimi označují i názory a tvrzení, které se skutečnou vědou nemají nic společného. Co je tedy věda?

Ačkoliv současná věda prostupuje téměř každou racionální lidskou činnost nebo ji alespoň nějakým způsobem ovlivňuje, jednoznačné vymezení pojmu věda je obtížné, protože její podoby, projevy a formy jsou rozmanité a často též skryté. Tondl (1969, s. 23) uvádí tyto základní aspekty vědy:

1. Poznávací funkce vědy. Projevuje se cílevědomou a organizovanou poznávací činností, v cílevědomém hledání, zkoumání, které je spojeno s úsilím objevovat ve sledované realitě pravidelnosti, zákonitosti.
2. Metodologická a teoretická stránka vědy. Metodologické a teoretické aspekty vědy vyúsťují v konzistentní soustavu poznatků, předpokládají však také soustavu metod, jak dospět k novým poznatkům.
3. Institucionální stránka vědy. V současné době je většinou věda (zejména tzv. „velká věda“) spojena se speciálními pracovišti.
4. Sociologické a psychologické aspekty vědy. Promítají se do komunikace společenské skupiny vědců a odborníků s různými oblastmi společenského života.

Samostatný vědní obor se vyznačuje tím, že zkoumá vyhraněnou oblast skutečnosti, nebo ji sleduje z určitého specifického přístupu, že využívá charakteristickou skladbu výzkumných metod tvořící její metodologii a že shromážděné poznatky zpracovává v ucelený systém, který je reprezentován v příslušných publikacích. Současná věda se vyznačuje systémovým přístupem ke zkoumané skutečnosti. Zabývá se především rozbořením vstupů a výstupů systému, dále analýzou jeho vnitřní struktury, tj. člením celkový systém na podsystémy a dále na jednotlivé prvky a jejich vazby. Filkorn (1998) ukazuje, že každý reálný systém může existovat jen za určitých podmínek a určitého okolí.

Důležitým atributem vědy je její zaměření na zkoumání dané reality. Na základě využitelnosti dosažených výsledků se rozlišuje výzkum základní, který řeší principiální teoretické problémy zkoumané reality, a aplikovaný výzkum, který zdůrazňuje uplatnění poznatků v praxi. Ovšem rozdíl mezi základním a aplikovaným výzkumem je někdy relativní, protože oba postupy se často prolínají a podmiňují. Kromě toho se ještě někdy rozlišuje tzv. vývoj, jenž se především zaměřuje na realizaci výsledků výzkumu, zejména ve výrobě.

Patočka (1956) zdůrazňuje, že výzkum se nedá předem ani normovat, ani regulovat, neboť jde o jednotnou vědu.

2 Proces poznání ve vědě

Vědecké poznání vychází z praktických potřeb nebo teoretických problémů, je hledáním pravdy a jistoty. Ovšem vědecké poznání je vždy hypotetické, jeho hlavní metodou je kritická metoda, odhalování chyb a jejich překonávání ve službě hledání pravdy (Popper: falzifikace). K. R. Popper (1995, s. 16) člení svět, ve kterém žijeme, na svět fyzický, zahrnující živá i neživá tělesa, stavy a procesy (svět 1), na svět všech vědomých (i nevědomých) zážitků (svět 2) a na svět objektivních výtvorů lidského ducha – kultury (svět 3). Mezi těmito světy existují složité vztahy, vzájemné působení, které je možno považovat za utváření skutečnosti. Podle Filkorna (1998) lze v kategoriálním obrazu světa rozlišit stránku ontologickou (postihující základní aspekty reality), stránku metodologickou (zkoumající ontologickou podstatu reality) a stránku gnozeologickou reprezentující nástroje poznávání.

Hlavním výsledkem vědecké činnosti a výzkumu jsou znalosti. Tondl (2002, s. 23) uvádí tři základní aspekty znalosti, a to:

1. znalost jako znalost něčeho má svůj objekt,
2. znalost je znalostí někoho, má svůj subjekt,
3. a znalost má nebo může mít jistou kvalitu.

Osvojení znalostí při komunikaci a transferu vyžaduje, aby byly již k dispozici předběžné, dostatečné znalostní a hodnotové předpoklady, proto je pro osvojení nových znalostí (informační transfer) nezbytná kompetence členění nových informací do zkušenostních struktur subjektů, a to zejména na straně jejich příjemců. To je třeba zvláště respektovat v pedagogickém procesu při osvojování vědomostí, neboť je známo, že nové poznatky nebývají vždy pozitivně přijímány. Častou příčinou bývá nepřipravenost na nové poznání, a proto dochází k jeho odmítání.

Při zkoumání a vědeckém poznávání světa je nutno počítat se třemi vrstvami reality, které se různým způsobem složitě prostupují a znesnadňují tak pravdivé poznání, protože často nejsme schopni působící vlivy a vazby poznat, identifikovat a pochopit. Jsou to:

1. vrstva zákonitě probíhajících procesů a existujících jevů,
2. vrstva náhodných změn, ovlivněných různými faktory (objektivními i subjektivními),
3. vrstva subjektivních projevů vycházejících z poznávacího subjektu, ale též z první a druhé vrstvy.

Mervart (2003, s. 10) konstatuje, že reálný průběh dějin světa je rozporuplný a nahodilý. Člověk je jednak přírodním objektem, jednak cílevědomě se chovajícím společenským subjektem, který si v rámci dějin přírody vytváří vlastní dějiny. Při zkoumání velmi složitých jevů, jakým je např. též edukační proces, může druhá a třetí vrstva reality překrýt přístup k objektivnímu poznání a následně ji subjektivně zkreslit.

Ve vědeckém poznání jde o teoreticko-praktickou činnost, o komplex rozmanitých metod, technik, procedur a myšlenkových postupů, které se vzájemně doplňují a společně sledují daný poznávací cíl. Ne vždy je však zřejmý rozdíl mezi poznáním vědeckým a nikoli vědeckým, protože někdy i tzv. „selský rozum“ dochází k významným a hodnotným výsledkům. Jaspers (1994) charakterizoval tento rozdíl takto – viz tabulku 1.

Tabulka 1

Odlišnosti mezi vědeckým a nikoli vědeckým poznáním

poznání vědecké	poznání nikoli vědecké
vědět, uvědomovat si, co víme a nevíme	dogmatické vědění pod vlivem autority, předsudků apod.
poznávat vše od základu	přijímat hotové názory
poznání, které je si vždy vědomo svých přirozených hranic	domnívat se, že všechno již známe, že máme odpovědi na všechny otázky
neomezená kritika a neustálá problematizace toho, co známe	obava, že by pochybnosti mohly ochromit naše úsilí
metodický postup vedoucí krok za krokem a na půdě zkušeností k jasným závěrům	pohrávat si s množstvím nejrůznějších názorů a možností řešení

Vědecké poznání usiluje o poznání pravdy, o pochopení podstaty zkoumané reality. Je třeba proto v poznávacím procesu počítat s postupným přibližováním se k pravdě a odlišovat jev (fenomén smyslového vnímání, zachycení vnější stránky vnímaného objektu) a fakt (zobecněný jev, obecný poznatek). Vědecký fakt je důležitý moment poznání, poněvadž plní úlohu výchozího

prvku každé vědecké soustavy poznatků. K základním prvkům soustavy vědeckých poznatků patří prvky proměnné (mění svou hodnotu vlivem působících faktorů) a prvky konstantní/invariantní (zachovávající si svou hodnotu v průběhu zkoumání).

Ve vědeckém poznávacím procesu lze rozlišit vnitřní a vnější stránku. Vnitřní stránka vědeckého poznávacího procesu se označuje jako tzv. kognice, zahrnující aktivaci, vnímání, myšlení, paměť, učení, poznávání, chápání, posuzování, porozumění a další dílčí psychické procesy (Benesch, 2001, s. 179). Vnější stránka vědeckého poznávacího procesu se vztahuje na organizaci průběhu jednotlivých na sebe navazujících postupných fází, aktivit, které vedou k určitým závěrům a výsledkům. U empirického kvantitativního výzkumu jsou to: příprava, plán zkoumání, studium literatury, formulace hypotéz, zjišťování faktů, vyhodnocení výsledků, zpracování výsledků a zpráva o výsledcích.

3 Základní proudy ve filozofii vědy

Pátrání po původu a podstatě existence jevů reality, která nás obklopuje a v níž žijeme, a snaha vysvětlit a pochopit svět a dospět k věrohodnému poznání má kořeny ve filozofii, z níž se vlastně všechny vědy vyvinuly. Proto také metodologické otázky úzce souvisejí s filozofickým tázáním a vědecké teorie, které směřují k postižení a vysvětlení jevů a na základě fakt také k předvídání, vždy vycházejí z nějakých obecných, filozofických koncepcí. Sama filozofie ovšem není s to dobrat se objektivní pravdy, ale ani jednotlivé vědní disciplíny bez syntetického filozofického pohledu na existující realitu nemohou dospět svému úkolu. Složitá a obtížně přístupná povaha skutečnosti umožňuje chápat základní ontologické problémy odlišným způsobem, a proto záleží na stanovisku badatele, které interpretaci dá přednost. Je proto užitečné znát základní proudy ve filozofii vědy, poněvadž jednotlivé přístupy výrazně pozměňují dosah a platnost příslušných vědeckých výroků a závěrů. Velmi stručný přehled některých těchto proudů (podle Benesche, 2001; Fajkuse, 1997; Durozoia & Roussela, 1994) má poskytnout podnět k hlubšímu chápání smyslu a významu badatelské práce.

Významnou úlohu ve vědeckém myšlení 20. století sehrál novopozitivismus (též logický pozitivismus, logický empirismus) navazující na starší filozofický směr pozitivismus (z lat. *ponere* = klást; *positus* = postavení, tvrzení), který se opíral o učení A. Comta (1798–1857). Vědecké bádání pozitivismu vycházelo z teze, že spoléhat lze pouze na poznatky a fakta získané přesným

pozorováním a experimentováním a na pravdivé údaje vyvozené z objektivně zjištěných vztahů a zákonů. Na základní princip pozitivismu, tj. vycházet z daností, faktů, v Anglii navázal J. S. Mill (1806–1873), H. Spencer (1820–1903) a další. K českým představitelům pozitivismu patřili F. Drtina (1861–1925), F. Čáda (1865–1918), J. Tvrď (1877–1942), F. Krejčí (1858–1934), J. Král (1882–1978) a další. V pedagogice se pozitivismus projevil v herbartismu.

Zakladateli novopozitivismu byli členové tzv. Vídeňského kruhu (M. Schlick, R. Carnap, O. Neurath a další). Za zdroj poznání a zkušenosti považovali smyslová data získaná při vnímání, za základ vědecké činnosti uznávali pozorování a experiment, resp. zkušenosti pozorujícího subjektu. Pozdější fenomenologická filozofie (E. Husserl, 1895–1936) obrátila pozornost k „věcem samým“, k nimž se dostáváme pasivní cestou, tzv. fenomenologickou redukcí, tj. odstraňováním všeho nepodstatného. Základním nástrojem vytváření vědy se stala indukce. V dalším vývoji novopozitivismu docházelo hlavně ke zkoumání jazyka vědy, přičemž od objektového jazyka se přecházelo k meta jazyku.

Od pozitivistického pojetí vědy se odlišuje K. R. Popper (1902–1994), a to zejména svým antiinduktivismem. Své pojetí charakterizoval jako kritický racionalismus. Popper zdůrazňoval, že neexistují čistá fakta, protože o jejich průkaznosti rozhodují nejen experimentální výsledky, ale i uznávaná teorie. Experimenty mají ve vědě funkci nástroje, který slouží k vyvracení nesprávných hypotéz – k falzifikaci. Objektivní obraz reality si podle Poppera každý člověk vytváří ze tří ontologicky odlišných světů: 1. světa fyzického, 2. světa vědomí, 3. světa porozumění.

Na základě experimentální zkušenosti se snaží řešit otázky konkrétní životní praxe pragmatismus (z řec. *pragma* = věc, událost, jednání, čin), který vidí kritérium pravdy v praktické hodnotě poznatku, v úspěchu a v činnosti. K představitelům pragmatismu patřil Ch. S. Peirce (1839–1914), W. James (1842–1910), J. Dewey (1859–1952) a další. Dewey reprezentoval v teorii poznání instrumentalismus, podle něhož je myšlení nástrojem jednání. Zdůrazňoval aktivitu subjektu při poznávání, podporoval stanovisko, že při nazírání světa je třeba respektovat růst a vývoj. Výchovu zakládal na zvládnutí situací a řešení praktických problémů. Výchova se má stát procesem seberealizace, žák se má změnit z objektu výuky na subjekt samostatného, aktivního učení.

Nový impuls k pochopení vývoje poznání přinesla historická koncepce T. S. Kuhna (1922–1994) a její klíčový pojem „vědecké paradigma“ (vzor, příklad). Paradigma se chápe jako „určitý způsob vidění světa“, který je určující pro výběr a formulaci problémů v daném období. Na základě konkurence různých koncepcí se jedna vítězná teorie stává směrodatnou pro vysvětlení daných jevů. Postupně se však získáváním nových fakt a formulováním nových teorií dosavadní paradigma zpochybňuje, a až je nahradí nové řešení, dochází ke změně paradigmatu, k vědecké revoluci. Vývoj vědeckého poznání tak probíhá v cyklu: stabilizované paradigma – krizová situace na základě nových fakt – vědecká revoluce – nové paradigma.

Zmiňme se ještě alespoň o metodologické koncepci P. K. Feyerabenda (1924–1994), který je skeptický k jakékoli vědecké metodologii – je představitelem metodologického anarchismu. Odmítá racionální vysvětlování jevů vědeckými metodami a neuznává žádná objektivní kritéria poznání, protože dle jeho názoru je vše možné a pravděpodobné, vše je dovoleno – *anything goes*. Domnívá se, že výsledky pozorování nereferují o obsahu, o skutečné podstatě jevů, ale svůj vlastní význam získávají až na základě nějaké teorie (interpretace), která teprve stanoví, co vlastně výrok o výsledcích pozorování obsahuje. Ve svých důsledcích jeho názor znamená, že každá teorie je stejně oprávněná, že vědecké teorie, hypotézy a výroky jsou jen „jazykovou hrou“. Feyerabend dospívá k relativitě jakéhokoliv poznání a zpochybňuje význam vědy vůbec. Tím podporuje rezignaci na vědecké myšlení v duchu postmoderních názorů.

Nastínění některých proudů filozofie vědy ukázalo složitost a mnohoaspektovost přístupů a východisek v metodologii vědeckého poznání. Má-li však vědecké zkoumání přinášet užitečné poznatky, musí vycházet z předpokladu existence objektivní reality a z důvěry v možnost pravdivého lidského poznání. Dosavadní výsledky vědeckých metod ve všech oblastech lidské činnosti lze označit za úspěšnou cestu postupného se přibližování k pravdivému poznání, jako vědeckou racionalitu. Fajkus (1997, s. 128) považuje vědu za tvůrčí činnost, která přináší nové poznatky a současně mění a zdokonaluje své metody, pomocí nichž k novému poznání dochází. Současné pojetí vědecké racionality počítá s relativností reálně probíhajícího a dosahovaného poznání, jež se stále zpřesňuje a asymptoticky se blíží k pravdě.

4 Konstituování pedagogické vědy

Pedagogická věda a její metodologická výzbroj vznikala a vyvíjela se v dlouhém časovém období. Ze začátku to zajisté bylo jen shromažďování, uchovávání a zobecňování zkušeností na základě stále přesnějšího a cílevědomějšího pozorování. To jsou začátky všech věd, ovšem u pedagogiky k tomu přistupovala neobyčejná složitost a proměnlivost objektu poznání – člověka. Přesto i o výchově byly získány v závislosti na společenském zřízení cenné poznatky, které se staly základem promyšlených soustav a koncepcí (např. Sumer, Egypt, Sparta, Athény apod.). Ucelenější názory na výchovu se postupně vykrystalizovaly z původních mýtů, které se tradovaly v podobě různých příběhů a zpráv o zajímavých událostech. Svědčí o tom např. i poutavé a poučné osudy biblických postav, jejichž životní děje se výchovně využívají dodnes.

Vědecké myšlení v pedagogice se podobně jako v jiných vědách, zejména společenských, zprvu soustřeďovalo na uchovávání významných příkladů, dat, událostí, zaznamenávala se historie důležitých jevů, které byly následně podrobovány rozboru a hodnocení. Pedagogika se tím však neomezovala na myšlení spekulativní a normativní. Rozvoj přírodních věd se zasloužil o obohacení pedagogické metodologie o postupy induktivní, které i v pedagogice znamenaly obrat k exaktnějším výsledkům a k rozšíření zorného pole badatele. Induktivní, přírodovědný směr získávání edukačních dat vrcholil v 18., 19. a 20. století, kdy se rozhodujícím měřítkem vědeckého přínosu i v pedagogice stal přesný numerický údaj – převládal kvantitativní výzkum. V poslední době se přiznávají meze kvantitativního přístupu a jeho nedostatky se kompenzují výzkumem kvalitativním.

Vlivem různorodosti edukační reality, odlišných filozofických východisek a bohaté nabídky výzkumných přístupů je v současnosti k dispozici značně diferencovaná, důkladně propracovaná pedagogická metodologie, která zahrnuje jak aspekty společenskovední, tak přírodovědné. Šíři vědeckého pedagogického myšlení se pokusil uspořádat Dvořáček (1947). V moderní metodologické výzbroji pedagogiky rozlišuje dva póly. Je to jednak empiricky podložený výzkum na jedné straně, charakterizovaný empirickou indukcí, na druhé straně to jsou postupy, jež se řadí ke směru bádání historického, vyznačující se metodou deduktivně spekulativní. Kromě teoretických směrů Dvořáček uvádí též tzv. tvorbu nové výchovné skutečnosti, která je projevem aplikované pedagogiky. V podrobnějším přehledu pedagogických metodologických směrů uplatňuje hledisko historicko-vývojové, psychologické,

biologické, sociologické a normativní. Nastiňuje také princip jednoty v pedagogice a z něho vyplývající metodologickou syntézu.

Historicky orientovaná pedagogika popisuje jevy a osobnosti v jednotlivých obdobích minulosti, analyzuje jejich projevy a kriticky srovnává jejich vliv a působení, posuzuje souvislosti a sleduje vývojové tendence. J. Dvořáček (1893–1948) věnuje pozornost sociologu a pedagogu P. Barthovi (1858–1922), představiteli tzv. přirozené výchovy, kterou chápe jako historickou skutečnost vycházející z řádu přírody. Z českých autorů se podrobně zabývá O. Kádnerem (1870–1936), který řešil pedagogické problémy z hlediska historického vývoje. Dále se zabývá pracemi F. Drtiny (1861–1925), O. Chlupa (1875–1965), J. Hendrycha (1881–1950) aj., přičemž si všímá, čím obohatili pedagogiku po metodologické stránce. Hledá paralely k historiografické metodologii a nachází je ve stránce analytické, pragmatické a evoluční.

Psychologické hledisko v pedagogice považuje J. Dvořáček za velmi důležité a pro pedagogiku nezbytné. Konstatuje, že žádný z podstatných metodologických směrů psychologie nebyl pedagogickou teorií opomenut. Přes veškerý význam psychologie ji pro pedagogickou teorii nepovažuje za jediný základ pedagogické metodologie. Oceňuje přínos E. Meumanna (1862–1915), W. A. Laye (1862–1926) a E. L. Thorndika (1874–1949), kteří stáli u zrodu experimentální pedagogiky. Zejména dílo E. L. Thorndika u nás mělo zásluhu V. Příhody (1889–1979) značný vliv na rozšíření kvantitativních metod pedagogiky. Kromě Příhody si zaslouží pozornost J. Uher (1891–1942), který v protikladu ke kvantitativním metodám kladl důraz na osobnosti hledisko. Individualizaci výchovy sledoval ve svých výzkumech S. Velinský (1899–1991), hledisko celostní psychologie zastával J. Vaněk (1905–1984).

Biologické hledisko se uplatňuje v pedagogické metodologii nepřímo prostřednictvím přírodovědecky orientované psychologie, ale biologie působí na pedagogiku také přímo; pedagogika z ní např. zdůvodňuje aspekt vývojový i celostní, pedagogika si také uvědomuje biologickou podmíněnost svého výchovného ovlivňování.

Sociologické hledisko v pedagogice respektuje sociální charakter výchovy. Na sociální zřetele ve výchově upozornil už G. A. Lindner (1828–1887), na jeho podněty navazovali další pedagogové. Z českých sociologických představitelů se této problematice věnoval A. I. Bláha (1879–1960), který chápal společnost jako součást individuálního života.

5 Hlavní teoretické směry v současné pedagogice

Stručný přehled nejdůležitějších pedagogických teorií má ukázat základní proudy pedagogického myšlení, od nichž se odvíjejí dnešní metodologické přístupy k edukační realitě i konkrétní výzkumné metody a postupy. V rozvoji pedagogického vědeckého myšlení ve 20. století měla na pojetí pedagogické reality značný vliv duchovědná pedagogika (*Geisteswissenschaftliche Erziehungswissenschaft / Pädagogik*, v Německu v návaznosti na F. D. Schleiermachera a W. Diltheye), ale i empirická pedagogika (navazující na experimentální psychologii W. Wundta, W. A. Laye, E. Meumanna a dalších), na jejichž základě se formovaly další pedagogické směry. K podrobnějšímu studiu odkazujeme na práce Krügera (2002), Keevese (1997), Hentiga (2003) a další.

Duchovědná pedagogika má své kořeny ve snaze prokázat specifičnost a samostatnost humanitních (společenských) věd vůči jednostranně přírodovědně orientovanému vědeckému poznávání (v protikladu ke Kantovi a Comtovi). V duchu filozofie W. Diltheye má pedagogická teorie vycházet ze životní praxe a zpětně na ni působit, má chápat svůj předmět (pedagogické dění, instituce apod.) historicky. Pedagogika poznává a vysvětluje pedagogickou realitu hermeneuticky a usiluje o vytvoření relativně autonomní vědy na základě historické zkušenosti bez náboženských nebo metafyzických předpokladů. Pozornost věnuje vztahu teorie a praxe, v němž určujícím činitelem je praxe, úkolem teorie je postihnout vývojové tendence výchovy a teoreticky je zpracovat. Kromě principu historičnosti nabyla v duchovědné pedagogice ústřední postavení hermeneutika jako věda o výkladu textů a o interpretaci jejich významu. Později byla hermeneutické analýze a interpretaci podrobována i výchovná realita. Úloha vědecké pedagogiky se viděla v tom, aby byla postižena a pochopena existující kulturní skutečnost společnosti, aby byla pojmenována přesnými termíny s cílem formulovat normy a vytyčit hodnoty. Z hlediska cílů a perspektiv výchovy zdůrazňovala duchovědná pedagogika mezilidské vztahy a společenské prostředí.

K předním představitelům duchovědné pedagogiky patřili zejména H. Nohl (1879–1969), Th. Litt (1880–1962), E. Spranger (1882–1963) a E. Weniger (1894–1961), kteří silně ovlivnili pedagogické myšlení v Německu mezi světovými válkami a též od konce války do 60. let. Souběžně se začali prosazovat stoupenci empiricko-analytické a kritické pedagogiky a duchovědný směr se stal předmětem kritiky. Duchovědná pedagogice se vytýkalo, že její pojmový aparát i odborný jazyk je spekulativní, že duchovědná

pedagogika nevypracovala teorii společnosti, která by umožnila kriticky zkoumat edukační jevy v rámci společenské praxe. Kriticky bylo také posuzováno, že v historických pracích tohoto zaměření většinou chyběl pohled na sociální podmínky, faktory výchovy atd. Krüger (2002, s. 34) však na obsahovou uvádí, že duchovědná pedagogika přispěla k uznání pedagogiky jako autonomní vědecké disciplíny a že její podněty působily konstruktivně na další rozvoj pedagogických věd.

V protikladu k duchovědné pedagogice nepředstavuje empirická pedagogika jednotně koncipovanou teorii, ale člení se na pedagogiku experimentální, deskriptivní, kriticky racionální aj. Všem změnám a variacím je však společný důraz na empirické myšlení. Jeho kořeny se nacházejí již u J. Locka, A. Comta a dalších představitelů osvícenství. Vlastní empirické pedagogické bádání však začíná až pod vlivem psychologů Wundta, Meumanna a Laye, kteří patřili k vědeckému křídlu reformní pedagogiky. Proti racionalistické teorii poznání, která za pramen veškerého vědění považovala rozum, představitelé empirických směrů viděli základ poznání ve světě věcí, jako pramen poznání uznávali vnímání a zkušenost. Empirické směry se vyvíjely od klasického empirismu (pozitivismu) k neopozitivismu (Vídeňský kroužek) a dále ke kritickému racionalismu (K. R. Popper).

Experimentální pedagogika využívala ve svých výzkumech metody založené na zkušenosti, jako jsou experiment, statistika a systematické pozorování, odlišovala se však od experimentální psychologie a sociologie tím, že sledovala kauzální vazby výchovného působení, nikoli psychických a sociálních procesů, které v dítěti nebo společnosti probíhají. Jednotliví badatelé uplatňovali ve svých výzkumech specifické postupy a odlišovali se ve vztahu k pedagogii (komplexní vědě o dítěti), ale i v pojetí experimentální pedagogiky. Proti jednostrannému přeceňování logického experimentu (Lay), Meumann uznával také hermeneutické postupy, neboť podle jeho názoru experimentální pedagogika poskytuje systematické pedagogice jen empirickou základnu.

Jenský pedagog P. Petersen (1884–1952) je považován za zakladatele tzv. pedagogického zkoumání faktů – skutečnostního výzkumu (*Tatsachenforschung*), který vychází z reformního pedagogického hnutí. Chápe se jako spojení filozofické reflexe s praktickou pedagogickou prací s cílem zlepšit edukační praxi. Ústředním opatřením těchto postupů bylo pozorování a protokolování pedagogických situací. Petersen se tím přiblížil akčnímu výzkumu a k situačnímu pojetí výchovného procesu. Spojoval empirické, fenomenologické a hermeneutické postupy a vypracoval systém hodnocení a interpretace shromážděných údajů.

Pozornost si zasluhuje také tzv. deskriptivní pedagogika, kterou prosazoval A. Fischer (1882–1937) a R. Lochner (1895–1987). Východiskem pedagogické teorie pro ně byla nezúčastněná, od teorie osvobozená deskripce jevů, na jejíchž výsledcích lze teprve stavět přísně vědecké teorie. Cílem vědecké pedagogiky není podle jejich mínění ovlivňování edukační činnosti, nýbrž jako u každé pravé vědy objektivní poznání skutečnosti, které nezahrnuje stanovení cílů nebo účelové myšlení. K empirické pedagogice se počítají ještě další směry (srov. Krüger, 2002, s. 48 an.), např. integrační pedagogická věda, kriticky racionální pedagogika a jiné modifikace, ale v našem prostředí jsou málo známé.

V hodnocení přínosu empirické pedagogiky se zdůrazňuje její pohled na diferenciaci mezi různými formami poznatků (poznatky filozofické, teoreticko-výzkumné a profesně praktické povahy), které spolu ovšem úzce souvisejí. Dále je to rozšíření kvantitativního a kvalitativního výzkumného instrumentária a uplatnění získaných výsledků téměř ve všech oblastech pedagogických věd.

Kromě duchovědné a empirické pedagogiky se ke konci 20. století v Německu a ve Francii prosadila také tzv. kritická věda o výchově. Její vznik ovlivnily sociálně psychologické práce Frankfurtské školy (H. Horkheimer, Th. A. Adorno, H. Marcuse, J. Habermas aj.), která povahu orientovala na otázky svobody, seberealizace, odcizení, humanizace. I když jednotliví reprezentanti Frankfurtské školy prošli značným vývojem, společné škole zůstává kritický vztah ke společnosti a podmínkám, v nichž probíhá vývoj individua. Představiteli tohoto myšlenkového proudu v pedagogice jsou H. Blankertz (1927–1983), K. Mollenhauer (1928–1998) a zejména W. Klafki (1927–2016), který je známý i u nás (je přeložena jeho práce *Studie k teorii vzdělávání a didaktice*, 1967). Ústředními tématy pro kritickou pedagogiku se stávají individuální a společenská emancipace, svobodná komunikace, pedagogické jednání jako historicky zprostředkovaná společenská praxe aj. Jako metodický postulát se uplatňuje kritika ideologie a koncepce akčního výzkumu se zaměřením na reformu výchovně-vzdělávacího systému. Vztah teorie a praxe se oproti duchovědné pedagogice jeví jako vzájemně vyrovnaný a kooperativní. V dalším vývoji kritické pedagogiky se zvyrazňuje výchova a výuka jako komunikativní proces a formuluje se teze tzv. pedagogiky komunikace. Jiná modifikace vzniká zdůrazňováním vývojových aspektů a vzniká vývojová pedagogika nebo její varianta – evolučně orientovaná pedagogika, případně další směry.

Ačkoliv byla kritická pedagogika z různých pozic podrobována kritice, nelze jí upřít zásluhu, že zahájila diskuse o makrosociálních problémech pedagogiky a přispěla k uplatnění sociálně historického hlediska ve výzkumu pedagogických jevů. Přispěla též k oživení kvalitativního výzkumu.

Z delších pedagogických myšlenkových proudů se stručně zmíníme ještě o pedagogice fenomenologické, systémové a strukturalistické. Fenomenologická pedagogika, u nás poměrně známá Patočkovým vlivem, se odvozuje od svého zaměření na fenomén, tj. na jev, od něhož se odvozuje veškeré poznání. Avšak z původní maximy „zpět k jevům“, tj. očistit zkušenosti od předsudků a neoprávněných závěrů a tezí, se vyhranilo několik interpretací této koncepce, totiž fenomenologie empirická, psychologická a filozofická. Podněty fenomenologie zprvu vyústily v deskriptivní pedagogiku, ve druhé fázi po 2. světové válce nastal ve fenomenologii tzv. antropologický obrat. Celkově fenomenologická pedagogika soustřeďuje pozornost na mikrorovinu pedagogického jednání, na otázky pedagogické interakce a subjektivity, na problematiku každodenní edukační práce (v duchu pojetí „přirozeného světa“). K filozofickým představitelům fenomenologie patří E. Husserl, M. Heidegger, M. Geiger, M. Scheler a další. Pedagogiku ovlivnil E. Fink, M. Merleau-Ponty, u nás J. Patočka, R. Palouš a další.

Systémově orientovaná pedagogika (zejména didaktika) sleduje strukturu pedagogických systémů a jejich okolí, zkoumá interakci systémových komponent. Podle představitele systémové pedagogiky N. Luhmanna jde o systémovou teoretickou vědu o výchově, která se nezabývá konkrétním pedagogickým jednáním, nýbrž je teoretickým výzkumným programem; tím ovšem redukuje pedagogiku na neutrální pozorování a stírá hranice mezi sociologií a pedagogikou.

Strukturalistická pedagogika navazuje na filozofa H. Spencera (1820–1903), který upozornil na rozdíly mezi biologickými a sociálními organizacemi, a na psychology M. Wertheimera (1860–1943) a J. Piageta (1896–1980). Tato orientace má též literárně vědní a lingvistické varianty (ruští formalisté, Pražský lingvistický kruh, práce F. de Saussura), hlásí se k ní C. Levi-Strauss, M. Foucault, u nás J. Mukařovský a další. Ze strukturalistické pedagogiky vyšly impulsy pro kritickou sociální historii výchovné teorie a praxe a některé metodologické aspekty jsou aktuální dodnes.

Literatura

- Benesch, H. (2001). *Encyklopedický atlas psychologie*. LN.
- Durozoi, G., & Roussel, A. (1994). *Filosofický slovník*. Ewa Edition.
- Dvořáček, J. (1947). *Methodologické problémy pedagogiky a didaktiky*. Komenium.
- Fajkus, B. (1997). *Současná filosofie a metodologie vědy*. Filosofia.
- Filkorn, V. (1998). *Povaha súčasnej vedy a jej metódy*. SAV.
- Hentig, von H. (2003). *Wissenschaft*. Carl Hauser Verlag.
- Jaspers, K. (1994). *Filosofická víra. O pravdě*. Oikoymenh.
- Keeves, J. P. (Ed.) (1997). *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Pergamon.
- Krüger, H. H. (2002). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Leske und Budrich.
- Mervart, J. (2003). *Způsoby poznávání světa*. Masarykova univerzita.
- Patočka, J. (1956). K otázce základního a aplikovaného výzkumu. *Pedagogika*, 6(5), 621–626.
- Popper, K. R. (1995). *Hľadanie lepšieho sveta*. Archa.
- Tondl, L. (1969). *Člověk a věda*. Academia.
- Tondl, L. (2002). *Znalost a její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Filosofia.