

Závěrečná odpověď na „Závěrečné (?) slovo“

Radim Šíp

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Chápu, že redakce *Pedagogické orientace* musí ukončit naši „pranici“, která je v souvislosti s širokým zaměřením časopisu příliš speciální. Přijal jsem danajský dar – zareagovat velice krátce na námitky mého přítele. Redakci jsem slíbil stručnost, Ivo Jiráskovi slibuji, že se posledního slova pokusím nezneužít. Předně se musím omluvit za rétorickou figuru: „jediný znalec fenomenologie v Čechách“ (srov. Šíp, 2015a, s. 740). Jedná se přesně o ten typ něžného rétorického násilí, který autorovi uleví, ale skutečné diskusi neprospěje.

Ivo Jirásek mi ve svém „Závěrečném (?) slovu“ vyčítá tři věci:

- a) Nezavil jsem ho přesvědčení, že i dr. Strobachová podléhá velmi častému „voluntaristickému překrucování“ fenomenologické metody (podotýkám, že tak interpretuji z kontextu našeho sporu, její jméno nepadlo), a opět doporučuje stejný lék: je nutné jít *ad fontes* (Jirásek, 2017, s. 211–213).
- b) Metodologické kapitoly naší knihy (Gulová & Šíp, 2013, s. 45–228) pevně vězí ve starém „paradigmatu“¹ a nijak neodrážejí teoretickou kapitolou (Gulová & Šíp, 2013, s. 12–37) propagované „paradigma“ nové (Jirásek, 2017, s. 211–212).
- c) Můj záměr smířit pozitivismus s fenomenologií (srov. Šíp, 2015a, b) není pro něho přesvědčivý, protože se nevěnuji problematice charakteru dat – a tak se moje snaha zdá být spíše „zajímavým myšlenkovým cvičením“ (Jirásek, 2017, s. 210–211).

Ad (a) Poprvé jsem Ivo Jirásku slyšel referovat o zaměňování fenomenologie s „fenomenalistickými zkoumánými“ na konferenci IAPS 2007 v Ljublani. Jsem si zcela jistý, že až dr. Strobachová dokončí přepracovanou verzi své dizertační práce, přesvědčí ho, že se u jím kritizovaného textu chytal především jednotlivých nešťastných formulací a že tak podcenil intenci a hloubku Sagesovy

¹ V posledních textech se pokouším vyhnout slovu „paradigma“, protože to je zatíženo příliš mnoha významy. Pro vyjádření epochální proměny definuji nový pojem: „proměna slohu myšlení a jednání“ – k tomu viz Úvod a část 2.1 v monografii *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi* (Švec et al., 2016).

metody (*analýza konstituce významů* – MCA) i autorčinu faktickou interpretaci. Jsem si dále jistý, že až si přítel Jirásek přečte zakládající Sagesovy texty, bude mi věřit, že existují lidé, kteří dokáží „málo srozumitelné knihy“ předat srozumitelným způsobem bez ztráty podstaty. A to je skvělá zpráva pro nás pedagogy. Ad (b) Nedostatečný soulad mezi první kapitolou a kapitolami ostatními jsem doznal a vzal jej na sebe jako selhání editora, které bylo vynuceno časovým presem našeho nesmyslného systému „výkaznictví vědy“ (srov. Šíp, 2015a, s. 736). Přesto MCA, diskurzivní analýza (DA), výzkum založený na teorii znalostních prostorů (KST – *knowledge space theory*) v sobě obsahují prvky překročení „paradigmatu“, neboť – zatím stále neobratně – artikuluje skutečnost, že problematika dichotomie kvalitativních a kvantitativních dat, stvořená nepřiměřenou sebereflexí raně moderní vědy, prochází hlubokou proměnou. Podobně jako situační analýza nepotřebují tyto metody k přecházení od kvantitativního ke kvalitativnímu rejstříku a zpět tzv. „smíšený design“. Toto přecházení je jejich inherentní součástí.

Ad (c) Právě zmíněná změna má komplexní charakter.² Postupně si uvědomujeme, že neexistuje *vysvětlení bez porozumění* a naopak. Kladení *porozumění* proti *vysvětlení* bylo úhybným manévrem hermeneutiky 19. století, která se snažila zachraňovat celistvost poznání tím, že reduktivní myšlení přírodních věd doplňovala „rozumějším“ myšlením věd humanitních. Dnes vidíme, že se jedná o falešný spor. Když kvantový fyzik mluví o kvantových dějích, které odporují naší zkušenosti s fyzikou „středních velikostí“, musí své vysvětlení podložit porozuměním. Když socioložka využívá porozumění fenoménu „homoparentálních párů“ ve vztahu k legislativní úpravě adopcí, potřebuje získat podporu vysvětlení prostřednictvím kvantitativního výzkumu počtu homoparentálních dvojic, které již dítě vychovávají. Jedno bez druhého není myslitelné. Přírodní vědy nebyly nikdy pouze vysvětlující a humanitní vědy nikdy pouze rozumějící. Neexistují přírodní a humanitní vědy, ale pouze věda, která podle potřeby svého regionu zkoumání akcentuje více kvantitativní nebo více kvalitativní aspekty, případně vytváří jejich speciální mix přiměřený problému, který právě řeší. To je pro pedagogiku

² Onu změnu neřídí „postmoderní paradigma“. Postmoderna je jen komplementárním doplňkem jednostrannosti raně moderní vědy – podobně jako byla k pozitivismu komplementární klasická hermeneutika 19. století od Schleiermachera po raného Diltheye. Proto důsledně mluvím o „pozdní moderně“ a při její charakteristice se opírám o teorii „nedokončené moderny“ (Dewey, 2012). To, v čem žijeme, není doba po moderně, ale doba zrychlené, reflexivní, rizikové moderny (k tomu viz především texty Becka, 2004, 2006), a ta má vliv i na sebepojetí vědy (srov. Beck, 2004, s. 67–111).

skvělá zpráva. Pokud bychom totiž pedagogiku na počátku 21. století modelovali podobným způsobem, jakým se na počátku 20. století profilovala „vědecká“ psychologie, museli bychom projít podobným dlouhodobým rozštěpením: vedle tzv. „vědy o výchově“ bychom museli mít nějakou paralelu k psychoanalýze a psychoterapii, klidně tuto paralelu můžeme nazývat dehonestujícím jménem „praktická pedagogika“, kterým ji častovali tzv. „vědečtí“ pedagogové 20. století. Takové myšlení by nás ale vrátilo k Willmannovi či Durkheimovi. Tedy do mentality zmíněného 19. století. S tímto návratem bychom se mimo mnohých dalších věcí připravili o možnost přemýšlet v kontextu vědy o hodnotách a struktuře smyslu. A to by se příteli Ivo Jiráskovi líbilo stejně málo jako mně.

Literatura

- Beck, U. (2004). *Riziková společnost. Na cestě k jiné modernitě*. Praha: Slon.
- Beck, U. (2006). *Moc a protiváha moci v globálním věku. Nová ekonomie světové politiky*. Praha: Slon.
- Dewey, J. (2012). *Unmodern philosophy and modern philosophy*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Jirásek, I. (2017). Závěrečné (?) slovo k recenzní pranci. *Pedagogická orientace*, 26(1), 210–215.
- Gulová, L., & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Šíp, R. (2012a). Pozitivismus a fenomenologie: odpověď Ivo Jiráskovi. *Pedagogická orientace*, 25(5), 733–741.
- Šíp, R. (2012b). Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. *Pedagogická orientace*, 25(5), 671–699.
- Švec, V., Nehyba, J., Svojanovský, P., Šíp, R., Pravdová, B., Minaříková, E., ... Lawley, J. (2016). *Studenti mezi tacitními a explicitními znalostmi*. Brno: Masarykova univerzita.

Autor

doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, email: sip@ped.muni.cz