



Empiria a theoria aneb Když se věda s filozofií nehádá

JAN HÁBL

Od jisté doby se filozofické „proč“ otázky ocitly v pedagogických vědách na druhé koleji. Zřejmě se bude jednat o průvodní jev myšlení modernity, které přeměrovalo ohnisko lidského tázání spíše k metodickému „jak“ a pragmatickému „za kolik“. V kontextu osvícenecké restriktce metafyziky, doprovázené doktrínou lidské autonomie, se jedná o pochopitelný jev: „doba“ byla zaneprázdněna sama sebou, jak se učinit lepší, osvícenější, civilizovanější, pokročilejší atd. Rozvoj nových poznatků, metod a technologií usnadňujících komunikaci, cestování, vyrábění, léčení, ale také zabíjení byl tak překotný, že nebyl čas ptát se „proč“. Nebyl ani důvod ptát se, zda jsou všechny ty nové vědecké výdobytky třeba, zda je lidstvo chce, potřebuje, musí mít a zda cena, za kterou je získá, stojí za to. Jaképak tázání po smyslu, důvodu nebo cíli, když máme nezpochybnitelný kvantifikovatelný „Pokrok“ generující kvantifikovatelný „Růst“.

Podobně tomu bylo v moderní pedagogice. Posledních sto let se ze všech sil snaží takzvaně „udržet krok s dobou“, a stále se jí to nedaří. Reforma stíhá reformu, teoretici i praktici výchovy usilovně pracují na stále efektivnějších metodikách, empirické vědy zásobují pedagogiku technickými vymoženostmi všeho druhu, výzkumy překypují „jak na to“ aplikacemi (a nejsou to špatné aplikace!), ale kýžený výsledek všestranné harmonicky rozvinuté humanity se stále nedostavuje. Přičemž tázání „proč“ stále není v kurzu. Takový luxus si pedagog nemůže dovolit. Svůj veškerý čas a energii musí investovat do své kvalifikační kondice, tj. musí udržovat své komunikační, metodické, organizační, diagnostické a jiné kompetence ve formě. A s příchodem tzv. postmoderny se situace příliš nelepší,



naopak. Pedagog musí nově všechn svůj pedagogický arzenál podrobovat zkouškám hermeneutické pochybnosti a zároveň jej přizpůsobovat takřka nepřizpůsobitelným podmínkám doby, a k tomu všemu musí dbát na náležitou prodejnost svých humanitních produktů, neboť bůh „Poptávky“ žádá, co mu náleží.

Jsem přesvědčen, že krize moderního (a dnes možná už i postmoderního) paradigmatu, kterou současný svět tak intenzivně zakouší, může posloužit dobrému. Mysleli jsme si, že víme „jak na to“, ale ukázalo se, že nevíme. Doufali jsme, že lidskost bude vzkvétat spolu s rozumovým poznáním a vědou, ale nevzkvétá. Věřili jsme, že čím více člověk bude vědět, tím více bude člověkem, ale ukázalo se, že je to složitější. Ano, je nepochybné, že „scientia potentia est“.¹ Historická zkušenost však ukázala, že vědění může být užito k dobrému, stejně jako ke zlému – *usus* i *abusus*, říkával J. A. Komenský už ve svých *Didaktikách*. A pokud si připomeneme hrůzy dvacátého století, na nichž se věda aktivně podílela, bude nám automatický humanizační předpoklad doby moderní připadat směšný, ba trestuhodně naivní. Dnešní člověk se neoddává péči vědců s důvěrou a vděčností, spíše má sklon pozorně jim koukat pod ruce se stále větším podezřením a obavami. Jednak, kdo výzkum platí a proč? A jednak, kdo ví, k čemu by mohl být daný vědo-technický výdobytek zase zneužit (srov. Bauman, 2004).

Navíc je zřejmé, že mimořádný rozvoj technologií a věd, který západní společnosti nesporně poskytl nebyvalou moc a blahobyt, produkuje také množství problémů, které přerůstají do globálních rozměrů a se kterými si nevíme rady. Kultura nadbytku a prosperity ostře kontrastuje se skutečností bídy milionů hladovějících, strádajících, negramotných či marginalizovaných jedinců i celých národů, kterým „civilizovaný“ svět neumí pomoci, neboť má dost problémů sám se sebou. Frommovsky řečeno, navzdory vědo-technické přesycenosti je lidsky „podvyživený“. Jeho vyspělá technokracie generuje řadu antihumánních projevů jako zvěčňování člověka, odcizující individualizaci, odosobňování mezilidských vztahů. Namísto kýženého ráje na zemi upozorňují sociologové na realitu dramatického úbytku morální gramotnosti (základní schopnosti rozlišovat dobré a zlé), propadu sociálního kapitálu (člověk nevěří člověku), hrozeb globální sebe-destrukce, střetů civilizací, různých forem extremismů apod. Člověk jako lidská osoba je dokonce považován za „ohrožený druh“ (Sokol, 2002).

Rozpad iluzí sice nikdy není příjemný, ale přinese-li jako vedlejší efekt jistou dávku myšlenkové pokory a ochoty klást si znovu základní otázky, cože to vlastně děláme a proč, pak není zbytečný. Pedagogické „proč“ vždy předchází a určuje následné metodické „jak“. Byla by proto chyba jej přeskakovat nebo ignorovat. Lidskost intuitivně vzdoruje bezsmyslnosti, proto je člověku vlastní touha znát důvod, rozumět, vědět, proč dělá to, co dělá. Pedagogika není výjimkou. Proto je dobře, že časopis *Pedagogika*

¹ Skutečnost, že *vědění je moc*, byla známa už před F. Baconem. Ovšem otec „nového nástroje“ zasadil tento fakt do induktivního kontextu, čímž nastartoval metodu vědeckého bádání v moderním slova smyslu (viz jeho *Nové organon*).



nechává promlouvat jak pedagogy-empiriky, kteří měří, počítají a experimentují, tak teoretiky-filozofy, kteří reflektují ideály, ohledávají fundamenty a snaží se verbalizovat smysl pedagogického počínání. Obojí potřebujeme.

První studie tohoto čísla se nazývá *O povaze pedagogické teorie aneb Jak chápat výchovné ideály*. Autor Martin Strouhal z Filozofické fakulty Univerzity Karlovy zde sleduje historické souvislosti sporu zmíněné duality empirického a teoretického a vyzývá ke kontinuálnímu zápasu o to, co v edukačním procesu ještě „není“, ale mělo by být, tj. zápasu za pedagogické ideály. Druhá studie *Vztah prokrastinace a locus of control v akademickém prostředí* z pera kolegů-psychologů z Masarykovy univerzity je příkladem empirického pohledu na lidské jednání a chování v pedagogických situacích. Rovněž třetí studie slovenských kolegů z Pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela Lady a Jána Kaliských nazvaný *Morálne usudzovanie merané testom DIT u stredoškólkov (vo vzťahu k pohlaviu, veku a vierovyznaniu)* je ukázkou empirického výzkumu, dokládající i doplňující Kohlbergovu teorii rozvoje morálního vědomí dětí vybraného věku. Poslední studie Adély Dvořáčkové, Martiny Šulcové a Ivo Jiráska z Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci analyzuje metodologické postupy publikovaných prací tematizujících zážitkovou pedagogiku. Cestou rešerše a rozboru impozantního množství textů kolegové zjišťují, že dynamicky narůstá počet prací věnujících se zážitkové pedagogice. Což skýtá příležitost pro další teoretickou reflexi. Čím je to způsobeno? Jaké výzvy to představuje pro teorii i praxi výchovy a vzdělávání?

LITERATURA:

- Bacon, F. (1974). *Nové organon*. Praha: Svoboda.
Bauman, Z. (2004). *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta.
Sokol, J. (2002). *Filozofická antropologie. Člověk jako osoba*. Praha: Portál.