

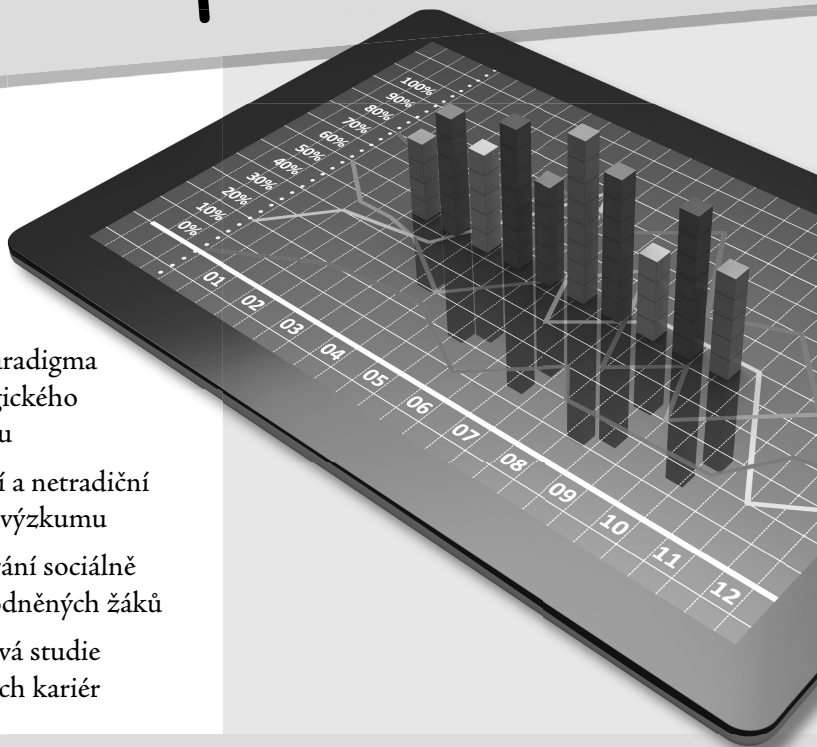
Výzkumné metody v pedagogické praxi

- Nové paradigma pedagogického výzkumu
- Tradiční a netradiční metody výzkumu
- Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků
- Případová studie drogových kariér



Výzkumné metody v pedagogické praxi

- Nové paradigma pedagogického výzkumu
- Tradiční a netradiční metody výzkumu
- Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků
- Případová studie drogových kariér



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

Kapitola 1 je jedním z výsledků studijní stáže v Centru deweyovských studií (The Center for Dewey Studies, SIU, Carbondale, USA), podpořené grantem Fulbrightovy komise (č. 2011-21-08).

Výzkum uvedený v kapitole 3 probíhal v rámci projektu „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ na PdF MU v letech 2007–2013 (MSM 0021622443) a v rámci projektu „Sociálně znevýhodněné skupiny ve spektru výzkumných šetření“ na PdF MU (MUNI/A/0881/2011).

Výzkum uvedený v kapitolách 4, 5 a 6 probíhal v rámci projektu „Výzkumná šetření zaměřená na sociálně znevýhodněné skupiny“ na PdF MU (MUNI/A/0741/2012).

Výzkum uvedený v kapitolách 8 a 9 probíhal v rámci projektu GA ČR „Konstrukce vzdělávání žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu tří světů jeho reálného žití“ (13-24036P).

Výzkum uvedený v kapitole 10 probíhal v rámci projektu GA ČR „Analýza vědomostních prostorů u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí“ (P407/11/P091).

Mgr. Lenka Gulová, Ph.D., Mgr. Radim Šíp, Ph.D. (eds.)

VÝZKUMNÉ METODY V PEDAGOGICKÉ PRAXI**TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE:**

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400

www.grada.cz

jako svou 5323. publikaci

Autorský kolektiv:

PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D.

Mgr. Lenka Gulová, Ph.D.

Mgr. Dušan Klapko, Ph.D.

Mgr. Andrea Preissová Krejčí, Ph.D.

Mgr. Martin Stanoev

Mgr. Barbara Strobachová

Mgr. Radim Šíp, Ph.D.

Mgr. Veronika Šuráňová

Recenzovaly:

doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D.

Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.

Odpovědná redaktorka Hana Vařáková

Sazba a zlom Milan Vokál

Zpracování obálky Antonín Plicka

Počet stran 248

Vydání 1., 2013

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s.

© Grada Publishing, a.s., 2013

Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-4368-4

ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE:

ISBN 978-80-247-8813-5 (ve formátu PDF)

ISBN 978-80-247-8814-2 (ve formátu EPUB)

OBSAH

Úvod	9
------------	---

Část I

Praxe a teorie jako neoddělitelné aspekty vědy

1. Nové paradigma vědy, nové paradigma pedagogického výzkumu ..	12
<i>Radim Šíp</i>	
1.1 Situace pedagogiky na počátku 21. století	12
1.2 Historické pozadí vztahu praxe a teorie v pedagogice	14
1.3 Dichotomické myšlení a jeho limity	16
1.4 Falešné divadlo a institucionalizace dichotomického myšlení v pedagogice	19
1.5 Nové vědecké paradigma: kontinuita vědy a všudypřítomnost hermeneutického kruhu	22
1.6 Důsledky nového pojetí vědy	30
<i>Závěr</i>	37

Část II

Vybrané výzkumné metody

2. Úvod: Aplikace nového pojetí na katedře sociální pedagogiky PdF MU	40
<i>Radim Šíp</i>	
3. Zakotvená teorie podle Strausse a Corbinové	45
<i>Lenka Gulová</i>	
3.1 Zakotvená teorie	46
3.2 Analýza prostřednictvím otevřeného kódování	47
3.2.1 Ukázka výzkumné analýzy v rámci zakotvené teorie	49

3.3	Axiální kódování jako další krok v zakotvené teorii	57
3.3.1	<i>Ukázka analýzy axiálního kódování v aplikovaném výzkumu</i>	58
3.4	Selektivní kódování aneb příběh na konec	62
3.4.1	<i>Analýza prostředí rozvíjející se společnosti jako východisko pedagogické intervence: Angola 2008–2012</i>	63
3.5	Ohnisková skupina jako další metoda sběru dat	66
3.5.1	<i>Ukázka analýzy výzkumu „Asistenti pedagoga v náročném prostředí školy“</i>	67
	<i>Závěr</i>	71
4.	Případová studie drogových kariér	72
	<i>Martin Stanoev</i>	
4.1	Design případové studie	72
4.2	Vztah teorie a dat v případové studii	74
4.3	Teorie drogových kariér	76
4.3.1	<i>Tři kroky cesty</i>	77
4.4	Analýza dat a grafická znázornění dat v případové studii	78
	<i>Závěr</i>	84
5.	MCA: Fenomenologický pohled na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků	86
	<i>Barbara Strobachová</i>	
5.1	Sociálně znevýhodnění Romové v ČR	87
5.2	Situace ve výzkumu vzdělávání romských dětí	88
5.3	Fenomenologie jako alternativa	90
5.4	Fenomenologický postoj a fenomenologická metoda	92
5.5	Roger Sages, fenomenologie významu a MCA	94
5.6	Postup při práci s MCA	95
5.7	Fenomenologický výzkum s využitím MCA	101
	<i>Závěr</i>	103
6.	Interpretativní fenomenologická analýza (IPA)	105
	<i>Veronika Šuráňová</i>	
6.1	Filozofické zakotvení	106
6.2	Rozdíl IPA od klasické fenomenologické metody výzkumu	106
6.3	Postoj výzkumníka	107
6.4	Kdy zvolit IPA?	107
6.5	Metoda sběru dat	108

6.6	Postup IPA	109
6.7	Popis cesty interpretace dat	111
6.8	Příklad vyhodnocení výsledků výzkumu	114
	<i>Závěr</i>	116
7.	Narativní analýza	117
	<i>Andrea Preissová Krejčí</i>	
7.1	Teoretický rámec	117
7.2	Vztah mezi narativitou a realitou	121
7.3	Postup narativní analýzy	124
7.4	Rizika narativní analýzy aneb Proč s ní vůbec začínat?	128
7.5	Příklad výzkumu	130
	7.5.1 Příklad primárního zpracování narativní analýzy technikou otevřeného kódování a kategorizace	131
	7.5.2 Interpretace souvislostí badatelem na základě kategorizace vyprávění	134
	<i>Závěr</i>	137
8.	Obsahová analýza textu	139
	<i>Dušan Klapko</i>	
8.1	Obsahová analýza	140
8.2	Teorie textové analýzy	143
	8.2.1 Sémantika: teorie významu	145
	8.2.2 Hermeneutika: teorie výkladu a interpretace	147
	8.2.3 Teorie kontextu	149
8.3	Ukázka z výzkumu A	154
8.4	Ukázka z výzkumu B	159
	<i>Závěr: aplikace výsledků obsahové analýzy do praxe v rámci sociální pedagogiky</i>	166
9.	Diskurzivní analýza	168
	<i>Dušan Klapko</i>	
9.1	Teoretická východiska	169
	9.1.1 Sociální konstruktivismus	169
	9.1.2 Foucaultův odkaz	172
	9.1.3 Sociální konstrukce reality	174
	9.1.4 Nová etnografie a emický přístup	176
	9.1.5 Diskurzivní analýza v kontextu diskurzivní psychologie	176
9.2	Vybrané metodologické nástroje diskurzivní analýzy	179

9.3	Ukázka výzkumné zprávy	182
9.3.1	Výtah z výzkumné zprávy: první ukázka	182
9.3.2	Výtah z výzkumné zprávy: druhá ukázka	194
	Závěr: Aplikace výsledků diskurzivní analýzy do praxe v rámci sociální pedagogiky	208
10.	Teorie vědomostního prostoru	210
	<i>Denisa Denglerová</i>	
10.1	Stručný úvod do teorie vědomostního prostoru	210
10.2	První výzkumné uplatnění – jak lidé rozumějí položkám v osobnostním inventáři	216
10.2.1	Pozadí výzkumu	216
10.2.2	Výzkumný soubor	218
10.2.3	Ukázky výsledků a jejich diskuse	219
10.3	Druhé výzkumné uplatnění – analýza výsledků testu percepce u dětí na počátku školní docházky	223
10.3.1	Pozadí výzkumu	223
10.3.2	Výzkumný soubor	224
10.3.3	Ukázky výsledků a jejich diskuse	226
	Závěr: přínos teorie vědomostního prostoru	227
	Závěr	229
	Medailonky autorů	232
	Literatura	235
	Rejstřík	244

ÚVOD

Metodologie sociálněvědního výzkumu vyvolává v pedagogických pracovnících obavu a obezřetný odstup. Je to ke škodě pedagogů a pedagogiky jako oboru, neboť je to výzkum v terénu, který nenásilně a zákonitě přivádí teoretiky zpět do reality. Tím napravuje umrtvující dichotomii mezi praxí a teorií, jež není snad nikde větší než v současné pedagogice.

Jelikož zmíněný rozpor mezi teorií a praxí má své historické kořeny a filozoficko-teoretické předpoklady, začínáme knihu první částí, která obsahuje jedinou kapitolou – kapitolu teoreticko-epistemologickou. Jejím cílem je ukázat, že přístup k metodologii má svou hlubší rovinu, která je vždy založena na určitém pojetí funkce vědy. Ve zmíněné kapitole budeme představovat pojetí relativně nové, jež vychází z kritické reflexe autorů, jakými byli Charles S. Peirce, John Dewey, Thomas S. Kuhn, Imre Lakatos, Paul K. Feyerabend, Peter G. Winch, Maurice Merleau-Ponty, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricœur, W. Teed Rockwell a další.

Aby čtenáři mohli lépe porozumět, proč je problém oddělení teorie a praxe hluboce palčivým právě v pedagogice a jak tento problém souvisí s raně moderním pojetím vědy, zahájíme první kapitolu analýzou situace, v níž se nachází současná pedagogika, a analýzou důvodů, proč se do ní dostala. Teprve na tomto základě představíme nové pojetí vědy, její nově pochopenou funkci a nově pochopené charakteristiky. Mimo jiné se zde dočteme o kontinuitě vědy, o významu hermeneutického kruhu jak pro sociální, tak pro přírodní vědy, o funkcionalitě hranice mezi tzv. měkkými a tzv. tvrdými vědami a o funkcionalitě hranice mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem. Všechna tato východiska jsou podstatná pro inteligentní vedení výzkumů a pro aplikaci jejich výsledků do praxe.

Ti z našich čtenářů, kterým má kniha posloužit především jako inspirace v oblasti metodologie a jako návod, jak s vybranými metodami zacházet a jak nad nimi přemýšlet, mohou tuto kapitolu s klidným srdcem přeskočit. Ostatním však kapitola může pomoci pochopit, jak významně se pojetí vědy promítá do pojetí výzkumu, jak a proč se tedy výzkum a užití jeho metod mění, jestliže jsme schopni se na vědu podívat novým, přiměřenějším způsobem.

V druhé části knihy představíme sérii metod a příkladů výzkumů. Jejich výběr, způsob využití a zvolené příklady jsou zakotveny v novém porozumění a v posunech odpovědí na otázky: Co je vlastně věda? Jak nám věda může pomoci? Jak se vyhnout fetišizaci vědy, a přitom využít její nesporný heuristický potenciál?

Takové otázky dříve nebyly běžné. To proto, že se věda ve svém boji proti šarlatánství a teologii spokojila s příliš omezenou kritikou toho, co nám může ve skutečnosti poskytnout, a jaké je tedy její místo v lidském životě. Nastoupila na trůn, který postupně uvolnily teologie a filozofie, ovšem začala mluvit o své neomylnosti se stejnou apodiktičností jako její předchůdkyně. Ve zmíněné teoreticko-epistemologické kapitole ukážeme, že přišel čas, v němž musí věda z těchto nedospělých předsudků vyrůst. Že zkrátka musí dospět.

Ve druhé části knihy nám půjde o to ukázat, jak potřebná je věda a jak významně nám může pomoci, jestliže její nesporné klady dokážeme náležitě využít. Těmi klady máme na mysli především schopnost ovládnout a inteligentně aplikovat metody. Slovo inteligentní v těchto textech není náhodné. Odkazuje se k Deweyho pojmu „inteligentní chování“, jenž mu symbolizoval schopnost člověka využít teoretický vhled tak, aby dokázal řešit reálné problémy. Jinak řečeno, teorie a metody jsou zde proto, abychom byli schopni proměnit realitu způsobem, který se ukazuje být žádoucí či nutný. Pokud k takovému účelu neslouží, pak bychom je měli odložit a nalézat lepší teorie a lepší metody.

Texty, které tvoří druhou část knihy, mimo jiné dosvědčují, že naše důvěra v určité metody a jejich možnosti nebyla lichá, neboť nám umožnila chovat se inteligentně. Předkládáme čtenáři metody výzkumu a příklady práce s těmito metodami s vírou, že povzbudí další pedagogy k jejich osvojení a hojnému využití.

ČÁST 1

PRAXE A TEORIE JAKO NEODDĚLITELNÉ ASPEKTY VĚDY

1. NOVÉ PARADIGMA VĚDY, NOVÉ PARADIGMA PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Radim Šíp

V této kapitole vysvětlíme, proč pedagogika podvědomě odděluje a od-
daluje **teorii edukace** (vzdělání a výchovy) od **edukační praxe**. Vysvětlíme, že se
jedná o selhání, jež má své historické kořeny a projevuje se tzv. **dichotomickým
myšlením** – myšlením „buď/anebo“. V posledních dvou částech vyjasníme, že
tento proces prochází celou strukturou vědy a že přišel čas **pochopit přiměre-
něji role vědy v lidském životě**. Součástí této větší přiměřenosti je pochopení
nového pojetí vědy, které je založeno na **principu kontinuity** mezi praxí, teorií
a výzkumem, mezi popisem a normami, mezi přírodními a sociálními vědami
a mezi kvantitativní a kvalitativní metodologií.

1.1 SITUACE PEDAGOGIKY NA POČÁTKU 21. STOLETÍ

Nedávno se na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity objevil za-
jímavý diskurz, který opět vymezil a kontrastoval dva typy sociálních vědců. Na
jedné straně tzv. **lidi (širokého) srdce, lidi s vizemi a dobrou vůlí**, kteří jsou
však nedostatečně připraveni epistemologicky a metodologicky, a proto nejsou
schopni náležitě naplnit vědecké požadavky daných oborů. A na druhé straně
tzv. **lidi rozumu**, kteří nemají problémy s deficitem, jež vykazuje první skupina.
Kupodivu se příliš nemluvilo o deficitech „lidí rozumu“, jako by se mlčky před-
pokládalo, že buď vize a dobrá vůle nejsou v činnosti sociálního vědce důležité,
nebo že kvality „rozumu“ plně nahradí kvality „srdce“. Tento diskurz je ve své
jednoduchosti podezřelý a diskurzivní analýza by zde jistě našla úrodné pole
pro svá zjištění. Nás však zajímá proto, že charakterizuje zvláštní naladění,

kteří v metaforické zkratce uchopuje významnou charakteristiku sociálních věd obecně a pedagogiky zvlášť. Tato tropická figura totiž uchopuje centrální bod, kolem něhož sociální vědy krouží. Jedná se o centrum, které konstituuje sebezporozumění sociálních disciplín.

Pedagogika od 19. století doslova přešlapuje na pomezí mezi praktickou pedagogikou („srdcem“) a vědou o výchově („rozumem“). Obě skupiny pedagogů na sebe hledí s nedůvěrou. Netuší však, že chyba leží v brýlích, skrze něž nahlížíjí svět. Jako každý projev dichotomického myšlení i situace uvnitř pole pedagogiky je falešným divadlem, kterému uniká podstata věci. Má mít pedagogika blíže k filozofii, nebo by měla podat ruku přísné vědě? Vybere-li si možnost první, pak srdce těch, kdo se inspirovali ideou celistvosti přístupu k výchově člověka v dílech Jana Amose Komenského či Jana Patočky, zaplesá. Budou patrně podobně jako Friedrich Schleiermacher mít za to, že jakákoli výchova musí vycházet z etického stanoviska, a proto by pedagogika měla být „etickou vědou, aplikovanou vědou odvozenou z etiky a jen s ní spjatou“ (Schleiermacher, in Brezinka, 2001, s. 18–19). Ale následně bude kritizována za svou přílišnou „snivost“, odtrženost od skutečných problémů a za nevědecký přístup. Kritikové budou zdůrazňovat to, co na adresu pedagogiky pronesl před více než sto lety jeden z jejích největších představitelů: Má-li pedagogika vycházet z etických a filozofických východisek, pak se stává „hříštěm pro soupeřící sekty“ (Herbart, in Brezinka, 2001, s. 19). A navíc budou například upozorňovat na faktickou neúčinnost ideje „všenáprav“ (Komenský) či ideje „třetího pohybu“ (Patočka) pro reálnou pedagogickou praxi na počátku 21. století.

Vybere-li si však druhou možnost, pak se pedagogika dopustí pošetilosti druhého extrému. Bude předstírat, že může být onou „bezpředpokladovou“, „exaktní“ vědou, na jaké si hrály disciplíny tzv. tvrdých věd ještě v první polovině 20. století, vědou, která si údajně vystačí se statistikami, faktorovou analýzou a velkými sady dat, jež lze zpracovat primárně kvantitativními – snadněji kontrolovatelnými – metodami. Obratem ale bude taková pedagogika oprávněně kritizována z druhé strany za to, že důraz na „exaktní“ metody povede k tak podstatnému omezení zkoumaných fenoménů, jejich faktorů a vztahů, že přes veškerou exaktnost pedagogický výzkum neposkytne nic, co by bylo skutečně využitelné v pedagogické praxi či co by tuto praxi učinilo jasnější.

Ovšem problém není v exaktnosti samotné, v možnosti jednotlivých věd být více či méně „exaktní“, ale ve skutečnosti, že se dosud velice nesprávně chápala vzájemná role praxe a teorie ve výzkumu a v provozu vědy obecně. Souvisí to také s tím, že povaha a funkce vědy byly v rané moderně pochopeny jednostranně a s předporozuměním, které se dnes ukazuje být naprosto nepo-

užitelné (viz díl 1.5).¹ Pedagogika byla do této pasti chycena již v době svého zrodu jako vědní disciplína. Již tehdy byla nucena nahlížet všechny své problémy prostřednictvím přístupu, který v tomto textu budeme nazývat **dichotomické myšlení** a níže je vysvětlíme.

1.2 HISTORICKÉ POZADÍ VZTAHU PRAXE A TEORIE V PEDAGOGICE

Od 19. století pedagogické vědě hrozí radikální odtržení praxe od teorie, které jestliže by nastalo, vyústí v devaluaci „vědy o výchově“ do nepotřebné a s nevolí trpěné „vědy“ na jedné straně a na straně druhé v devaluaci „praktické pedagogiky“ do pouhé „fronetské“ reflexe pedagogických procesů“. Těm, kdo jsou seznámeni s historií pedagogiky, je dobře známo, že k takovému odlišení na teoretickou a praktickou část dochází již od druhé poloviny 19. století. V té době se začaly stupňovat požadavky na pedagogickou filozofii, aby se profilovala jako věda a zřekla se své „duchovědnosti“ či pseudofilozofické „světonázorové normativnosti“.

V německy mluvících zemích se pod tímto tlakem začaly postupně profilovat tři pedagogické „vědy“: věda o výchově (*Erziehungswissenschaft*), pedagogická filozofie (či filozofie výchovy – *Philosophie der Erziehung*) a praktická pedagogika (*Praktische Pädagogik*) (srov. Brezinka, 2001, s. 24–49). V anglosaských a frankofonních státech (a od padesátých let 20. století také ve Skandinávii, jejíž země původně byly výrazně ovlivněny německým systémem) dochází k trochu jinému pohybu. I zde najdeme pedagogickou filozofii a „praktickou pedagogiku“, ale věda o výchově se tu vyvíjí od počátku 20. století jako vějíř edukačních věd (*educational sciences, science de l'éducation*), který volně utváří interdisciplinární obor, v jehož centru je problematika edukace (srov. Průcha, 2002, s. 28–31).

Jak v německé, tak v anglosaské a frankofonní oblasti byla praktická nauka o výchově oddělena od vědy o výchově či edukačních věd. Doménou vědy o výchově měl být čistý, teoretický popis toho, „co skutečně je a co se skutečně děje“. Brezinka tradiční vztah mezi vědou o výchově a praktickou pedagogikou uvádí prostřednictvím krátkých analýz textů Otto Willmanna (rok vydání analyzo-

¹ Ranou modernou máme mysli období od 17. století. Protože jsme v mnohých východiscích (některých z nich se dotkneme níže v textu) nedokázali překročit jednostranné pochopení vědy a její role, budeme mít v tomto textu za to, že jednou nohou stále vězíme v rané moderních předpokladech a že právě ony nás drží ve falešném divadle dichotomického myšlení.

vaných textů – 1875 a 1876) a Émila Durkheima (rok vydání analyzovaného textu – 1911) (srov. Brezinka, 2001, s. 220–222). Willmann odlišuje „teoretický“ a „praktický přístup“ podle rozdílnosti mezi „zákonem“ a „pravidly“. Zákony konstatují, co je, a pravidla předepisují, co být má – první popisuje skutečnost a praktická věda zase stanovuje normy, klade pravidla jednání, jež „nejsou odvoditelná z vědeckých poznatků“. Praktická pedagogika „určuje, co se má za daných poměrů dít, protože to samozřejmě nelze stanovit obecně a globálně ... není univerzální“, neboť je „spojena s určitým zázemím, s konkrétní společností a historickou situací“ (srov. Willmann, in Brezinka, 2001, s. 20–21). Durkheim artikuluje problém podobně – pedagogika musí mít buď „vědecký“, nebo „praktický“ cíl. V prvním případě se vysvětluje, co existuje a co existovalo, ve druhém se stanovuje, co má být, „a zájem je upřen k budoucnosti“. Praktické teorie vznikají z „přemýšlení o vykonaných činnostech, ovšem ne kvůli pochopení a vysvětlení, ale kvůli ocenění, čím jsou hodnotné ... nezkoumá systém vědecky, ale přemýšlí o něm proto, aby vybavila vychovatele ideami, kterými se nechá vést ve své činnosti“. Praktická pedagogika je reformátorská (Michel de Montaigne, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi), nikoli vědecky popisná (Durkheim, in Brezinka, 2001, s. 21–22).

Z těchto kratičkových analýz vystupuje – byť ne zcela zřetelně – vztah dvou os, prostřednictvím kterých se pedagogika jako věda od svého prvopočátku utváří:

1. vztah praxe a teorie;
2. vztah normativnosti (revolučnosti/konzervativnosti) a pravdivého popisu.

Avšak mnohým pedagogům – podobně jako oběma výše analyzovaným autorům – tyto dvě osy splynuly a tak vzniklo zjednodušené čtení rámce podmínek vzniku pedagogiky. Zůstala zde pouze jediná osa, jejíž póly mají náhle protichůdný charakter. Buď je pedagogika:

1. **praktická pedagogika** – *a priori* na budoucnost zaměřená, revolučně či konzervativně normativní reflexe praxe; nebo
2. **teoretická věda** o výchově *a priori* zaměřená na minulost či přítomnost, která poskytuje neutrální a vědecky přesný popis.

Tato dichotomie v nás utváří dichotomické myšlení „buď/anebo“, jež nás vede ke zcela neadekvátnímu a často nesmyslnému jednání. V některém z našich příštích textů představíme materiály, které dokládají, že toto myšlení ovlivňuje (přínejmenším podvědomě) jednání pedagogů dodnes.

1.3 DICHOTOMICKÉ MYŠLENÍ A JEHO LIMITY

Dichotomické myšlení je založeno na představě, že zde existují jen dvě navzájem se vylučující možnosti: buď možnost A, nebo možnost B. V našem případě tuto představu tvoří přesvědčení, že můžeme jednat buď způsobem (A), tzn. stanovovat normy toho, co být má, a aplikovat je na budoucí činnost; anebo jednat způsobem (B), tzn. podávat neutrální popis skutečného stavu toho, co bylo a je. Toto myšlení však přináší nelogické důsledky.

Vraťme se zpět k výše představeným autorům. Willmann tvrdí, že teorie vede k popsání „zákonů“ na rozdíl od praxe, jež vede k „pravidlům“, které zhodnocují „určité zázemí“ a stav dané společnosti a stanovují, co být má. U Durkheima už nalézáme určitý posun – nejde o odlišnost mezi „zákonem“ a „pravidlem“, ale o dva rozdílné cíle: „neutrální popis“ na jedné a „ocenění“ či „hodnotové rozlišení“ na straně druhé. Přesto se setkáváme s podobnou intencí: teoretická pedagogika vysvětluje, co existuje a co existovalo, praktická pedagogika stanovuje, co má být, „zájem je upřen k budoucnosti“ a k tomu, co tvoří specifika daného prostoru a času.

Jestliže tyto výroky dáme dohromady, zjistíme, že se nám celek nelogicky rozpadá na nekoherentní části. Proti vší logice a intuici by to znamenalo, že „teoretická“ pedagogická věda zjišťuje pouze to, co platí univerzálně. „Praktická“ pedagogická věda naopak je schopna zase brát v úvahu jen konkrétní podmínky společenské a historické situace, což ji vede k přesvědčení, že dokáže rozhodnout, „co být má“. Z toho dále vyplývá – opět zcela proti vší intuici, logice a skutečnému průběhu jakéhokoli poznání –, že na to, aby lidé byli schopni stanovit jakákoli doporučení pro změnu současné praxe, nepotřebují pochopit, co se v minulosti dělo a současnosti děje, že stačí pouze zahledět se do budoucnosti, popřípadě jen přihlédnout k historičnosti a specifčnosti situace. Takovéto odlišení teorie a praxe nedává smysl, neboť z něj logicky plyne, že inteligentní normativní doporučení nemusí být opřena o skutečný stav věcí, a na druhou stranu že lze zjišťovat skutečný stav věcí, aniž bychom byli vedeni náležitými normativními rozhodnutími. Tato představa je nesmyslná z toho důvodu, že k určení, o jakou konkrétní část pedagogické reality nám jde a jaký konkrétní problém potřebujeme či chceme vyřešit, v sobě nese potřebu existence nějakého systému norem, který výběr části reality a definování problému bude řídit.

Jinak řečeno, nikdy neexistovala teorie, jež by vycházela z čisté snahy o neutrální popis – jedná se o trik, který vědci 17. století začali propagovat, aby se snažili vymkli pozdně scholastickým normám, jež byly v té době natolik neživotné a v rozporu s tehdejší realitou, že bránily uplatnění vědeckých postupů. Jestliže ještě dnes velká skupina vědců volá po tom, aby se věda zbavila jakékoli

„falešné“ normativity, pak jen opakují dávno mrtvé gesto svých novověkých předchůdců. Neboť už i taková vyhlášení stanovují normativní pravidla pro výkon vědy.

Tato skupina vědců vymazává nutnost norem dvojitým způsobem. Nejen výše zmíněnými prohlášeními, ale také sekundárně tím, jakým způsobem ovlivňují naivní obdivovatele vědy. Těm se totiž zdá, že vědci zahlédli Pravdu, jež nepotřebuje být dále odůvodněna. Každé odůvodnění vyžaduje soubor pravidel a norem, které tvoří měřítko, na jehož základě jsou vědecké poznatky hodnoceny jako relevantní, či nikoli. Proto je i věda skrz naskrz prostoupena určitými normami. Jestliže je nutnost odůvodnění těchto norem vyhlazena naivním příběhem o pravdivém poznání prostřednictvím „kopie pravého světa“ (k tomu více viz oddíl 1.5), je existence norem ve vědeckém diskurzu vymazána dvojitě. Bez dalšího tázání totiž může naivnímu obdivovateli vědy uniknout, že vědecké bádání musí vždy vycházet z nějaké konkrétní historické situace, která přináší nějakou těžkost, složitost, nesnázi, protože teprve tyto nepříjemnosti orientují výzkum a vznik teorií. Tedy jinak řečeno, že nejen vědecké poznatky, ale též základní charakteristiky vědy a jejich normy jsou relativní k potřebám lidí v určitém geografickém prostoru a čase. Klička, kterou se mnozí vědci vyhýbají nutnosti odůvodnit „vědeckost“ vlastních postupů, nám zakrývá skutečnou podstatu vědy. **Úkolem vědy není „objektivně“ poznávat svět, ale řešit problémy.** To se opatrně snažil artikulovat již Max Weber (srov. především Weber, 2009, s. 7–107),² když začal pracovat s představou **ideálních typů** jako nástrojů, jež nám pomáhají lépe se vyznat v problematice situaci. Tyto nástroje však nejsou realitou samotnou. Užíváme je proto, abychom něčeho dosáhli, nikoli proto, abychom „kopírovali“ „pravý svět“.

Mnozí lidé z praxe se ale dopouštějí opačného extrému. Vedení znechucením z nefunkční pseudoteoretičnosti často tvrdí, že si vystačí bez teorií, protože teorie jsou vždy založeny na falešném „modelu technické racionality“ zcela

² Odkazujeme zde na texty „Objektivita‘ sociálněvědního a sociálněpolitického poznání“ a „Smysl ,hodnotové neutrality‘ v sociologických a ekonomických vědách“. Tyto Weberovy texty tradičně čteme jen jako programové texty, kterými se etablojící se sociální vědy vymezují vůči vědám přírodním a stanovují tak svá pole výzkumů a své metody. Bohužel je nečteme jako sice váhavou a opatrnou, přesto podstatnou a kvalitní kritiku pozitivismu a redukcionistického naturalismu přírodních věd 19. a počátku 20. století. Kdybychom tak činili, bylo by nám zřejmější, že údajně „nevědecký normativismus“ stejně jako údajně „vědecky čistý“ popis reality jsou pouze dva nesmyslné extrémy, jež ve skutečném průběhu jakéhokoli zkoumání – ať už v tzv. měkkých nebo tvrdých vědách – se buď nevyskytují, anebo (pokud se přece vyskytnou) toto zkoumání znehodnotí a zastaví.

odtrženém od skutečného života.³ Mají naivní pocit, že pouze na základě své zkušenosti vědí, co je nutné udělat, a že v této „fronetické“ reflexivní znalosti jsou již zakódovány normy, které je nutné následovat. Kvůli své slepotě nevidí, že si představu lidského racionálního jednání příliš zjednodušují. Zkušenost skutečně prochází situacemi, v nichž je potřeba se náležitě zachovat. V každé takové situaci si vytváříme pracovní mikroteorie, podle kterých reagujeme v situacích více či méně podobných té výchozí. Nazvěme tyto mikroteorie **teorie-mi primárními**. Je tomu tak dokonce i v případě zažitých zvyků a tradičního zvykového jednání. Také tyto zvyky a tradice byly nejprve nějakou zkusmo učiněnou teorií, jež se v následujících situacích osvědčily natolik, že přešly do roviny podvědomého výkonu. Přesně s tímto by „reflexivní praktici“ ještě souhlasili. Přehlížejí však, že musíme mít kritéria pro rozhodnutí, zda naše právě postulované primární teorie mají tendenci naše očekávání spíše naplňovat, či nikoli. Právě v takových případech si s nimi už nevystačíme. Potřebujeme teorie podstatně abstraktnější – **teorie sekundární**, které mohou být stanoveny pouze v případě, že odhlédneme od partikularit výkonu, jež reflektujeme, a pokusíme se naše jednání zasadit do širších souvislostí. Pokud bychom zůstali pouze u „fronetické reflexe“ bezprostředního jednání, dříve nebo později bychom tyto sekundární teorie podvědomě ztotožnili s návyky a tradičními hodnotami, čímž bychom se začali točit v začarovaném kruhu a skutečnou reflexi zastavili.

Vezměme v potaz následující příklad. Máme rozhodnout, zda poskytování nějakých sociálních dávek je účinným nástrojem sociální politiky státu. Nestačí nám spolehnout se na souhrn mikroteorií úředníků a terénních pracovníků, kteří buď dávky vyplácejí, anebo mohou částečně sledovat, jestli a kolik z těchto dávek je zneužíváno. Potřebujeme tyto základní informace začlenit do podstatně širšího rámce – co vlastně těmito dávkami stát sanuje, jaká jsou jeho očekávání, zda dávky ona očekávání plní či alespoň by plnit mohla, jaké by byly následky,

³ Tady máme na mysli především hnutí současné pedagogiky, které se snaží „přivést“ vzdělávání pedagogů blíže k praxi prostřednictvím reflexe pedagogické činnosti a tak se zbavit závislosti na teorii. Celý tento směr – od Donalda A. Schöna až po dnešní snahy Freda Korthagena a jeho kolegů a následovníků – se chce více či méně racionálně zbavit tzv. modelu technické racionality (Schön, 1987, s. 21), která je založena na „propozičních“, nikoli praktických znalostech (Wideen, Mayer-Smith a Moon, in Korthagen, 2011, s. 18). Budeme zde odlišovat původní chvályhodné záměry Schöna a Korthagena, kterým zprvu šlo o to, oč jde v tomto textu i nám: o definici skutečné vědy jako nedílné spolupráce praxe a teorie. A oddělíme je od záměru jejich zbrklých následovníků, u nichž lze doložit, že se jedná jen o jednostrannou reakci na stejně jednostrannou technizaci, „profesionalizaci“ a pseudoteoretizaci pedagogické vědy. Jako každá zbrklá reakce ani tato neřeší příčinu problému – oddělení praxe od teorie a teorie od praxe. Dále v textu se přidržíme pouze sousloví „propoziční znalost“, protože shledáváme druhé sousloví „technická racionalita“ zavádějícím.

kdyby došlo k jejich plošnému zrušení, jaký segment obyvatelstva by to postihlo primárně a jaký sekundárně, jestli by to nevedlo k rozšíření dalších sociálních patologií, a pokud ano, jaké náklady by stát musel vynaložit na to, aby tyto patologie vyrovnával či jim předcházel. K tomu potřebujeme nejen teorie druhého řádu – teorie, jež náležitě popisují mechanismy jednotlivých procesů tak, abychom jim porozuměli a byli schopni z nich vyčíst relevantní informace, ale také teorii třetího řádu – **terciární teorii**, která je schopna sjednotit informace ze všech zmíněných informačních zdrojů a učinit z nich souvislou inteligibilní zprávu, na jejímž základě se můžeme v takto složitém případě rozhodovat.

Předcházející tři odstavce můžeme shrnout do dvou hesel:

1. Lidé nezkoumají proto, aby neutrálně popsali nějaké minulé nebo přítomné stavy a procesy, ale aby vyřešili problém.
2. Lidé nereflektují zkušenost proto, aby si vystačili s výsledky sebereflexe a zbavili se „technizace racionality“, ale naopak aby teorie, které na základě svých zkušeností utvářeli, co nejvěrněji odpovídaly potřebám a cílům, jež chtěli prostřednictvím nich dosáhnout.

Ještě jinak vyjádřeno: reflektovaná praxe „reflektujícího praktika“ je stejně jednonohá a nefunkční anomálie jako údajně neutrální popis toho, „co bylo či je“, přísného teoretika. Přesně k těmto jednostrannostem jsme byli donuceni výše zmíněným dichotomickým myšlením, které nás vedlo upřednostňovat buď „pohled ven“ – tzn. neutrální popis vnějších stavů a procesů –, anebo „pohled dovnitř“: tzn. introspekci a ze sebe reflektovanou praxi.

1.4 FALEŠNÉ DIVADLO A INSTITUCIONALIZACE DICHOTOMICKÉHO MYŠLENÍ V PEDAGOGICE

Z hlediska historického vývoje je pochopitelné, proč se ve druhé polovině 19. století zdálo, že praxe má být *a priori* ztotožněna s normativností, která se buď profiluje jako revoluční, nebo konzervativní budoucnost. Stejně tak je z této historické perspektivy zřejmé, proč má být naopak teorie *a priori* ztotožněna s pohledem do minulosti a na současnost, jehož cílem je najít zákon a vědecky čistý popis. Pedagogické myšlení bylo do poloviny 19. století součástí filozofických systémů. Úkolem pedagogické filozofie do té doby bylo vždy buď reprodukovat řád, který existoval, nebo dovést danou skupinu lidí (sektu, elitu,

určitou vrstvu, později všechny občany daného státu) k novému pochopení světa. V obou případech tedy pedagogické myšlení nepřekračovalo horizont nějakého systému norem. Jestliže se měl reprodukovat existující řád, muselo se tak dít na základě přesvědčení, že řád a tradice jsou adekvátní formou existence. Z toho pak vyplývaly normy, jež reprodukci společensky řídily. Pokud měla být určitá skupina lidí dovedena k novému pochopení a prožívání světa, muselo se tak dít na základě přesvědčení, že současná podoba společnosti a její hodnoty a cíle jsou nedostatečné a je potřeba je výchovou proměnit. Opět z toho vyplývaly normy, které tuto proměnu usměrňovaly. Oba přístupy byly založeny na představě, že normy jsou nad či mimo poznávané skutečnosti, že stačí „nahlédnout“ jejich adekvátnost nebo neadekvátnost a poté pouze jednat. To, co bylo vynecháno z přístupu tradiční pedagogické filozofie, byl proces skutečného poznání, který normy teprve hledá v problémové situaci, již je nezbytné v procesu zkoumání náležitě zhodnotit, na základě toho najít alternativní způsoby jednání a poté je aplikovat.

V pojetí poznání jako řešení problémové situace, jež nabídneme v následující části, je to vnímáno jako nesprávné předporozumění, které nutně vede k tomu, co bylo výše popsáno – k **dichotomii myšlení**: buď ke konzervativnímu následování tradice v případě, že normy nejsou dosud hluboce zpochybněny stavem společnosti, nebo k revoluční změně norem v případě, že ke zpochybnění došlo. V principu nejsme schopni bez zkoumání stanovit, zda problém spočívá v neadekvátnosti norem, nebo v neadekvátnosti jednání, či v neadekvátnosti norem i jednání. Proto konzervativní zachování, nebo revoluční změna příliš rychle utvrzují, či naopak příliš rychle ztracují stávající normy, aniž by lidé mohli poctivě analyzovat situaci a přijít na to, v čem problém skutečně spočívá. Takové „buď/anebo“ řešení může být za jistých okolností příliš nákladné – a vede k postoji „ode zdi ke zdi“, který bohorovně odhazuje příliš mnoho a většinou „vylíže s vaničkou i dítě“.

Ono „buď/anebo“ myšlení mohlo existovat pouze do té doby, dokud změna vnějších podmínek nebyla příliš častá a revoluční zpochybnění všech norem bylo poměrně řídké. Se zrodem moderní společnosti a s její zrychlující se dynamikou vývoje⁴ bylo však stále zřejmější, že toto normativní střídání konzervativně tradičního a naivně revolučního není schopné náležitě reagovat na hluboké proměny. Zmíněná proměna se začala výrazně projevovat od poloviny 19. století, kdy si lidé již nemohli vystačit s vědomostmi, dovednostmi a návyky,

⁴ V 17. a 18. století se jednalo o vývoj na rovině politické – tehdy postupně došlo ke vzniku struktury moderního státu; na přelomu 18. a 19. století došlo k vývoji na rovině společenské a ekonomické – v té době společnost prošla významným rozvolněním stávajících společenských pout, aby mohly vzniknout nové socioekonomické vazby.