

KATEŘINA LEPKOVÁ

## VÝZKUM ZÁKLADŮ PEDAGOGIKY

*Foundational research of pedagogy*

### Úvod

Jedním ze stále řešených problémů ve společenských vědách je otázka významu teoretického výzkumu. Také nizozemská pedagogika stále váží důležitost teoretického přístupu k poznávání pedagogické reality. Znovu a znovu je kladena otázka, zda tento způsob vědeckého poznání zaujímá rovnocenné místo vedle empirických metod zkoumání.

V tomto příspěvku se budu věnovat jedné z forem teoretického výzkumu v rámci nizozemské pedagogiky, která je známa pod názvem výzkum základů pedagogiky (*grondslagenonderzoek*)<sup>1</sup> a pokusím se osvětlit její důležitost pro zkoumání pedagogické reality. Zároveň doufám, že se mi na základě srovnání některých shodných a odlišných východisek dvou vybraných směrů zmíněné vědecké disciplíny podaří informovat českou pedagogickou veřejnost o existenci a rozvoji zajímavých forem teoretického výzkumu v nizozemské pedagogice.

V Nizozemí je výzkum základů pedagogiky součástí filozofie výchovy a úzce souvisí s ostatními pedagogickými i nepedagogickými vědeckými disciplínami, jako je například historická a obecná pedagogika, filozofie a psychologie. Metateoretický charakter výzkumu základů výchovy udává výzkumné pole této disciplíny. Jsou jím myšlenkové celky s různým stupněm teoretizace, které jsou přítomné v pedagogických výrocích anebo v pedagogické diskusi. První část textu se proto věnuje vymezení různých úrovní pedagogické teoretické základny, jež podléhá výzkumné analýze.

Jak už název napovídá, za předmět studia výzkumu základů pedagogiky jsou považovány základy pedagogiky. Nelze podat jednoznačnou definici tohoto

---

<sup>1</sup> V angličtině se tato forma výzkumu nazývá „foundational research“.

pojmu, protože existují různá pojetí základů pedagogiky. Všechna pojetí však chápou základy pedagogiky, jako přijaté předpoklady, které jsou implicitně zahrnuty v jakékoli diskusi. Pokusím se zde nastínit dva pro své odlišnosti a příbuznosti zajímavé přístupy k teoretickým a metodologickým východiskům výzkumu základů pedagogiky v nizozemské pedagogice. Zmíním se o pojetí výzkumu pěstované skupinou výzkumníků pod vedením Prof. Van Haafтена na Univerzitě Nijmegen a dále o přístupu skupiny vědců pod vedením Prof. Friedy Heytingové na Univerzitě Amsterdam.

K základním otázkám v oblasti cílů všech pedagogických vědeckých disciplín patří problematika normy. Také oba zmíněné přístupy k výzkumu základů pedagogiky se staví odlišně k případným normativním implikacím teoretického zkoumání pedagogické reality. Třetí část příspěvku si proto všímá rozdílných postojů „amsterdamské“ a „nijmegenské školy“ ve vztahu k normativnímu charakteru výzkumu základů pedagogiky, které vycházejí z dvou odlišných teoretických modelů vytváření struktury teoretických systémů.

V závěrečném shrnutí se pokusím nalézt odpověď na otázku týkající se důležitosti teoretického výzkumu a podtrhnu význam výzkumu základů pedagogiky jako jedné z forem teoretického zkoumání v rámci nizozemské pedagogiky.

### **Teoretické roviny jako výzkumná pole disciplíny výzkum základů pedagogiky**

Výzkum základů pedagogiky patří k metateoretickým vědeckým disciplínám, což znamená, že se věnuje analýze různých úrovní pedagogické myšlenkové základny. Základy pedagogiky mohou být rekonstruovány jak na poli teoretického základu přímého výchovného působení, praktické pedagogiky, tak na poli pedagogické vědy s celou její teoretickou variací.

Hovoříme-li o pedagogice jako takové, můžeme rozlišit rovinu pedagogické praxe a pedagogické teorie. Pedagogická praxe, místo, kde se odehrává samotná výchova a vzdělávání, by v ideálním případě měla být jednak východiskem a jednak elementem vlivu pedagogické teorie. Odlišení teorie od praxe v mnoha případech není jednoduché, protože každé cílevědomé a záměrné působení na vývoj osobnosti dítěte obsahuje určitou myšlenkovou základnu.

Pokud se zaměříme na tuto teoretickou základnu, dostáváme se do úrovně praktické pedagogiky, tedy uvažování o konkrétním pedagogickém jednání. Základním úkolem praktické pedagogiky je popis a vysvětlování takového pedagogického jednání, které směřuje k ideální pedagogické realitě, k dosahování ideálních pedagogických cílů.

Pedagogická praxe i praktická pedagogika jsou zaměřeny na přímou změnu pedagogické reality. V místě, kde pedagogická teorie nesměřuje k preskriptivním výrokům ve vztahu k výchově a vzdělávání, ale usiluje o poznání, vysvětlení, případně prognózu vývoje pedagogických jevů, se dostáváme na úroveň pedagogické vědy. Zde je možné pozorovat rovinu samotné pedagogické teorie, i když tím není teoretická báze pedagogické vědy zcela vyčerpána. Podstatnou

složku myšlenkových vědeckých struktur tvoří také samotná vědecká diskuse, která se uskutečňuje na různých místech a různou formou.

Pokouší-li se tedy výzkum základů pedagogiky rekonstruovat teoretické základy pedagogického jednání a myšlení, je možné směřovat zkoumání do všech vrstev pedagogického myšlení podle stupně jejich teoretizace.

### Základy pedagogiky

Jak již bylo řečeno v úvodu, název disciplíny výzkum základů pedagogiky sám vypovídá o jejím předmětu. V nizozemské pedagogice můžeme pozorovat různé přístupy k základům pedagogiky. Na tomto místě se zmíním o dvou z nich. První chápe základy pedagogiky jako kognitivně dané předpoklady, které tvoří teoretickou základnu pedagogické praxe a pedagogických věd. Představitelé tohoto směru výzkumu (např. Snik, Van Haaften, Tellings, 1994), pěstovaného především na univerzitě Nijmegen, definují základy pedagogiky jako fundamentální ideje a vize tvořící strukturu pedagogického myšlení. Rekonstrukce těchto idejí je jedním ze základních úkolů výzkumu základů pedagogiky.

Zmiňovaní autoři rozlišují tzv. relativní a absolutní presupozice. Relativní presupozice mají podobu obsahových soudů, které jsou implicitně obsaženy ve vyřčených výrocích. Tak například výrok „*Kdy už konečně přestaneš chodit za školu?*“ obsahuje předpoklad, že oslovená osoba chodí za školu. Jedná se o faktickou implikaci otázky. Tento výrok však obsahuje také nevyřčený normativní předpoklad, tedy, že chození za školu není správné jednání. Za samotné základy pedagogiky pak Snik, Van Haaften a Tellings (1994) považují absolutní presupozice, které tvoří teoretickou základnu obsahových výroků a jejich relativních presupozic. Otázka „*Kdy už konečně přestaneš chodit za školu?*“ pramení z vize člověka, který je schopen změnit své jednání. I v případě, že se prokáže nepravdivost relativní presupozice (nechodím za školu), absolutní presupozice nepřestává platit.

Relativní a absolutní presupozice jsou v tomto pojetí výzkumu základů pedagogiky kognitivně dány. Jsou úzce spjaty s pojmem koncept, jenž představuje jazykový a významový strukturální celek, který vytváří s ostatními koncepty vzájemně propojené významové síť. Základy pedagogiky poté mohou být definovány jako absolutní presupozice, které svým odkrytím vyplňují strukturu centrálních konceptů v rámci určitého konceptuálního systému. Úkolem výzkumu základů pedagogiky pak má být osvětlení problému, jakým způsobem určité konceptuální systémy řídí a limitují vnímání pedagogické reality (Snik, Van Haaften, Tellings, 1994).

Druhý přístup k výzkumu základů pedagogiky je zastoupen názorem, že základy pedagogiky jsou interaktivně či sociálně daným elementem, který se vyjevuje nikoli v jednotlivých výrocích, ale v rámci celého diskusního pole. Základy pedagogiky je možné vymezit jako určitá očekávání, která musí mít účastníci hovoru ke společnému myšlenkovému základu všech participantů diskuse. Tak například argument „*Žáci musí být rozřazeni do tříd podle výše jejich*

*inteligentního kvocientu,*“ a jeho podpůrná základna „*protože poté dosahují lepších výsledků,*“ v sobě zahrnují očekávání mluvčího, že ostatní účastníci diskuse vědí, že test inteligence může sloužit jako selekční kritérium za účelem dosažení efektivnějšího vzdělávání. Očekávání nejsou vyjádřena explicitně, ale lze si je představit jako za samozřejmost přijaté předpoklady (Heyting, 1999), které svou strukturou vytvářejí tzv. common ground, komunikační základ diskuse.

Výzkum základů výchovy se tedy v tomto pojetí soustřeďuje na rekonstrukci komunikačního základu diskurzu a vypracovaná metodologie tohoto vědeckého přístupu s širokým interdisciplinárním záběrem umožňuje rekonstrukci očekávání na základě použití diskurzivní a argumentativní analýzy.

### **Otázka normy a výzkum základů výchovy**

Různé teoretické a metodologické přístupy k diskutované pedagogické disciplíně se odlišným způsobem staví také k otázce cílů výzkumu základů pedagogiky. Jedním z nedořešených problémů v této oblasti se stala otázka normy v pedagogice a v pedagogickém výzkumu.

Pedagogická praxe a praktická pedagogika má převážně normativní charakter. Pedagogická praxe se neobejde bez jasného vymezení správného postupu působení na osobnost dítěte. Na úrovni praktické pedagogiky se řeší především otázka ideálního pedagogického působení a dosahování ideálních pedagogických cílů. Úroveň pedagogické vědy se však k tvoření normativních závěrů staví rozporuplně. Zejména nejvyšší metateoretické vrstvy pedagogických disciplín, tedy také výzkum základů pedagogiky, často naráží na otázku, zda může věda formulovat normativní výroky. I v nizozemské pedagogice jsou patrné různé přístupy ke zmiňovanému problému. Obecně je možné rozlišit přístupy, které se k normě v pedagogickém výzkumu staví kladně, a přístupy, které tvoření normativních závěrů rezolutně zamítají.

Rozdíl v přístupech ve vztahu k normativní pedagogice lze osvětlit na dvou modelech vytváření struktury teoretického systému. První model vidí jakýkoli teoretický celek jako hierarchicky uspořádanou strukturu. Platnost výroků či myšlenkových celků je odvozována od základního „podkladového“ platného tvrzení. Přijmeme-li tento názor a vezmeme-li v úvahu existenci původního platného tvrzení, je poté možné posoudit platnost teoretického celku.

Pedagogové z Univerzity Nijmegen, Snik, Van Haaften a Tellings (1994), hovoří o základech pedagogiky jako o absolutních presupozicích, tedy neměnných platných základech, na kterých stojí všechny výroky. V tomto pojetí základů pedagogiky je jasně patrná hierarchická struktura výstavby teoretických systémů.

Dále tito autoři zastávají názor, že samotný výzkum základů pedagogiky obsahuje, vedle materiální analýzy teoretické základny pedagogické praxe, teoretických myšlenkových konstruktů praktické pedagogiky a samotných vědeckých premis a dále vedle analýzy filozofických presupozicí také kritiku a posouzení

identifikovaných základů pedagogiky. V přístupu zmiňovaných autorů se zřetelně objevuje model hierarchicky uspořádané struktury teoretických systémů. Vывozování normativních výroků a posuzování pravdivosti nalezených výsledků je zahrnuto do cílů výzkumu základů výchovy.

Své stanovisko tito pedagogové zdůvodňují názorem, že jen v případě, budou-li výsledky výzkumu základů pedagogiky předloženy kritice výzkumníků, bude možné dosáhnout větší přesnosti a případné korekce nalezených výsledků. Domnívají se dále, že kritika je nutná vzhledem k primárnímu užití získaných výsledků výzkumníky na této úrovni pedagogické vědy. Výsledky pak mají sloužit k prohloubení vlastního náhledu na problém. Kritika výsledků výzkumu základů pedagogiky je v tomto pojetí také zárukou, že se výsledné závěry nestočí k ideologicky zabarveným výkladům.

Druhý model konstrukce teoretických systémů představuje myšlenkové celky jako vedle sebe postavené struktury. Tento model neumožňuje odvozovat platnost jednotlivých výroků nebo myšlenkových celků od základního „podkladového“ univerzálně platného tvrzení, protože předpokládá existenci horizontální struktury teoretických systémů. Základní platné tvrzení, od kterého je možno odvozovat platnost ostatních tvrzení, existuje pouze v rámci jednotlivých vedle sebe postavených struktur. Ty však mezi sebou nejsou v hierarchických vztazích.

Z horizontálního modelu stavby teoretických systémů vychází v rámci disciplíny výzkum základů výchovy F. Heytingová (1999). Podle této autorky jsou teoretické systémy, v podobě předmětu studia výzkumu základů výchovy, uspořádány nikoli hierarchicky, ale horizontálně. Platnost nalezených sítí očekávání tedy nelze v absolutním slova smyslu posoudit, protože nelze nalézt všeobecně platný teoretický systém, od kterého by se tato platnost dala odvodit.

Úkolem výzkumu základů pedagogiky je podle autorky identifikace a analýza základů pedagogiky v různých teoreticko pedagogických systémech, v podobě rekonstrukce strukturálního umístění očekávání o společné myšlenkové základně diskuse. Vzhledem k metateoretickému charakteru závěrů zkoumání základů výchovy nepřísluší vědci samotnému hodnotit platnost nalezených sítí očekávání.

## Závěr

Výzkum základů pedagogiky je v rámci nizozemské pedagogiky důležitou součástí teoretického výzkumu. Tento přístup ke zkoumání pedagogické reality přináší cenné teoretické i metodologické podněty pro další rozvoj pedagogické vědy.

Metateoretický charakter této vědecké disciplíny umožňuje studium rozličných pedagogických fenoménů na všech teoretických úrovních pedagogiky. Z hlediska zkoumaných problémů se často uplatňuje interdisciplinární přístup.

Z hlediska metodologických východisek je výzkum základů pedagogiky také vědou interdisciplinárního charakteru a obohacuje tak metodologickou základnu pedagogických věd. Metody používané ve filozofii a v lingvistice jsou propracovány tak, aby vyhovovaly požadavkům a cílům výzkumu základů pedagogiky.

Nejednotnost v pojetí výzkumu základů pedagogiky zvyšuje intenzitu pedagogické diskuse a poukazuje na důležitost této formy teoretického výzkumu. Na tomto místě byly zmíněny pouze dva z přístupů k výzkumu základů pedagogiky. Jako výběrové kritérium sloužily shodné a odlišné aspekty teoretických a metodologických východisek, nikoli váha těchto přístupů v rámci pedagogické diskuse. I jiné směry výzkumu základů pedagogiky představují zajímavé formy teoretického zkoumání pedagogické reality. Za všechny je možné uvést příklad Svobodné univerzity Amsterdam<sup>2</sup>. Pomocí zde propracované metody konceptuální analýzy dospívají vědci k odlišné formě výsledků svého výzkumu, který však neztrácí na důležitosti a zajímavosti.

## LITERATURA

- HEYTING, Frieda: *Between Privilege and Arbitrariness. Constructivist foundational research on children's rights to decide*. In *Conference Papers 9-11 April*. Oxford: New College, 1999, s.136-148.
- HEYTING, Frieda: *Het vanzelfsprekende en het discutabele. Een schets van opvoedkundig grondslagenonderzoek*. Utrecht: SWP, 1997.
- HEYTING, Frieda: *Sociale systemen als betekenisystemen. Luhmanns sociologische benadering van het representatieprobleem en de pedagogische relevantie daarvan*. *Pedagogisch Tijdschrift* (v tisku).
- SNIK, G., VAN HAAFTEN, W., TELLINGS, A.: *Pedagogisch grondslagenonderzoek*. *Pedagogisch tijdschrift*, vol. 19, č. 4, 1994, s. 287-304.
- VAN HAAFTEN, A.W. aj. *Ontwikkelingsfilosofie*. Muiderberg: Coutinho, 1986.

## SUMMARY

The importance of the theoretical research in the Dutch pedagogical sciences is shown on two examples of an intensive debate about foundations in pedagogy.

Both directions of the foundational research mentioned here (the approach of the University of Nijmegen and the approach of the University of Amsterdam) try to reconstruct the foundations at different levels of the theoretical base of pedagogy.

The two approaches differ from each other in the definition of the foundations. The first methodological and theoretical approach to the foundational research is viewing foundations as in cognition originated absolute presuppositions that are implicitly present at the statement. The authors belonging to the second approach are thinking about foundations in terms of in the discussion originated expectations which are shared by the participants of the discussion.

By analysing the debate between the two approaches we can see that there are some more points of struggle. The differences appear in the methods of the reconstruction of the theoretical base of pedagogy as well as in the goals of the foundational research.