

O VÝZKUMU SOUČASNÝCH SMĚRŮ PEDAGOGIKY

RESEARCH ON CURRENT TRENDS IN EDUCATIONAL SCIENCE

Bogusław Śliwerski

Věda o výchově a vzdělávání jako soubor historicky, společensky a politicky proměnlivých výzkumných přístupů, jenž je dlouhá léta mnohoparadigmatický, vzniká částečně jak kumulativně, tak dialogicky, jak evolučně, tak revolučně. Rekonstrukcí určeného přístupu či pedagogického směru po nějaké době, vytváříme jej jakoby znova, neboť vepisujeme do něj současný názor, jenž může však brát v úvahu nějakou část minulé kognitivní perspektivy, ale zároveň ji přehodnocuje kvůli nové interpretaci. Vzhledem k různým metodikám výzkumů, komplementárním, protikladným či s sebou dialogujícím, je historická jednotlivost poznání zároveň svázaná s historickou nejednotlivostí. Jednotlivé školy, doktríny, směry či proudy výchovy jsou badateli popisovány a interpretovány tak odlišně, že na jejich význam působí nejen čitelný princip prezentace, ale i nevyhnutelně s tím spojená libovolnost výběru a uspořádání obsahu, selekce teorií, jejich popis a hodnocení. Neuskutečnily se zahájené v XIX století pokusy sjednocení věd o výchově.

Pedagogika, jako ostatní humanistické či společenské vědy, je vědou zahrnující hodně paradigmat, z nichž jedno ji bude ovládat v daném časovém období. K průlomům v dané vědě dochází v situaci, kdy aktuálně dominující paradigma bude zastoupeno jiným, doposud fungujícím v ústraní, v méně nebo více viditelné opozici a dokonce i na periferiích vědy. Pomocí jednoho z mnoha různých předpokladů, tzn. vzorců pedagogické racionálnosti, můžeme popisovat, vysvětlovat, interpretovat, konečně pochopit a projektovat pedagogickou realitu a konstruovat pedagogickou teorii. Mirosław S. Szymański, navázáním na Thomase Kuhna, předpokládá, že termín paradigma je nutné v pedagogice chápat velmi široce – (...) *jako sdílená nějakou společností filozofická a metodologická přesvědčení ohledně způsobu vnímání výzkumných problémů a přístupu ke zkoumaným jevům, dovolených výzkumných metod, očekávaných výsledků výzkumné práce*.¹ Tímto předpokládá, že je třeba za pedagogická paradigma považovat tři: pedagogiku kultury, pedagogiku kriticko-emancipační a pedagogiku empiricko-analytickou, neboť ostatní směry, či proudy myšlení, jak hlavní, tak marginální, centra a periferie pedagogického myšlení nemají trvalý význam pro kulturu a stávají se pouze provokativními módami několika sezón.

Všechna tři paradigma byla ve skutečnosti objevena Wolfgangem Klafkim v roce 1971 navázáním do třech různých typů vědeckých teorií podle Jurgena Habermase, tedy (...) *pedagogika kultury patří k historicko-hermeneutickým vědám, směřovaným praktickým poznávacím zájmem, pedagogika kriticko-emancipační – k vědám kriticky zaměřeným a směřovaným „emancipačním poznávacím zájmem“, a pedagogika empiricko-analytická – k vědám empiricko-analytickým, směřovaným „technickým poznávacím zájmem“*.² Jejich zdrojem jsou spisy představitele Frankfurtské školy (tzv. Nové levice ve filozofickém myšlení), nepatřící však ke škole univerzalistické či metafyzické, jejíž úspěchy by měly dokázat výlučnost a absolutní důležitost tohoto názoru nebo jeho případnou nezávislost na každém z těchto paradigmat. Podle názoru Jurgena Oelkersa, tato klasifikace

¹ J. Oelkers, Niemiecka nauka o wychowaniu. Główne prądy i podstawowe koncepcje, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, t. XXXVI (1996).

² Ibidem

neobsahuje typické pro anglosaskou filozofii výchovy eticko-normativní (neokantovské) a jazykově-analytické pedagogie, přes jejich mezinárodní význam.³

Taková klasifikace paradigmat ve vědách o výchově byla zpochybněna Německou společností pedagogických věd v Bielefeldu během jejího XII. sjezdu v březnu 1990, na němž NSV přiznala, že tato věda má pluralistický charakter, a rozmanitost tvarů znalosti a jejích symbolických výrazů vede k vzniku jejích nových, často smíšených forem. Ulrich Hermann, rekapitulací argumentů na téma paradigmatické pedagogiky, jež se vyvíjí směrem k velmi široce pojímané vědě o výchově, tvrdil, že paradigmat, která se dají odlišit (...) *přecházejí sama od doby evropského Obrození v nějaké jedno paradigmat, což následně působí proces sekularizace člověka vůči transcenci, instrumentalizaci jeho vztahu s přírodou, zpředmětnění jeho postoje vůči sobě samému. Člověk považuje sám sebe za tvůrce, a zároveň za vytvořeného - jak sebou, tak světem svého denního života. Tento fakt působí nerozhodnosti, protismyslnosti a dilemata současné pedagogiky: dialektika racionality a mýtu, vzdělávání a odcizení, instrumentálně-technická inteligence a kritická racionalita souzení. A především nemůže pedagogika zaručit vlastní smysl a svou efektivitu. Kolísá mezi bezradností a všemocností, mezi nárokem a zpochybněním, přičemž nemůže své povinnosti naložit na nikoho jiného.*⁴

V důsledku vědecké revoluce se paradigma mění, tedy jím omezená kritéria vědeckosti podléhají revizi. Hodnoty vědy nejsou totiž neměnitelné. Spolu s novým paradigmatem se vyskytují nové pojmové kategorie, jež proměňují ve vědecký fakt to, což bylo v případě předchozího paradigmatu jistou nepravidelností, anomálií. Podle Kuhna by měly dobrou vědeckou teorii charakterizovat následující rysy: přesnost, soudržnost, všeobecnost, jednoduchost a plodnost, k nimž W. Newton-Smith přidává ještě udržení dosavadních, úspěšných pozorování, sledování zvolené stopy, vzájemné odporování teorií, schopnost zvládat neúspěchy a souhlas s platnými metafyzickými přesvědčeními.⁵ Volba jedné z konkurujících teorií je jen odvozeninou subjektivních faktorů, spojených s individuálními zálibami vědce i objektivních faktorů. Paradigmata mají totiž odlišný soubor hodnot, který může být tématem racionální diskuse mezi stoupenci různých paradigmat. Existence odlišných paradigmat v post-moderním společenství, podle názoru Wolfganga Welsche, způsobuje, že není možné uspořádat racionalitu ve tvaru nějaké metanarace, v důsledku čehož se musí jednotlivá paradigmata umístit uprostřed násobnosti jiných a vzdát se svých nároků na výlučnost. *Cílem transverzálního rozumu je pouze najít přechody v houští diskurzů při současném udržení jejich heterogenity.*⁶

Autor jedné z prvních systematik pedagogických proudů a směrů v Polsku, Bogdan Nawroczyński, tvrdil, že mezi současné směry můžeme započítat ty, jež se teprve tvoří, začínají působit na společenství a ještě neskončily, kromě toho jsou spojené s jednotlivými osobami či politickými stranami. *Vyvolávají vášně a nejrozpornější soudy. To nám ztěžuje oddělit to, což je opravdu významné,*

³ Ibidem

⁴ U. Hermann, Pädagogisches Argumentieren und Erziehungswissenschaftliche Forschung.: zur Verhältnisbestimmung der beiden Wissens- und Diskursformen 'Pädagogik' und 'Erziehungswissenschaft', w: Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen, Hrsg. Von Dietrich Hoffmann, 2. Auflage, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996, s. 186.

⁵ J. Marzec, Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002, s. 20.

⁶ J. Marzec, Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002, s. 20.

*od toho, což nezíská trvalejší význam, i když je to zatím módní anebo má podporu vlivných patronů.*⁷ Současné pedagogické myšlení nepochybně odráží svou epochu, dominující v ní systémy či hodnotové konstelace. Výchova a pedagogické myšlení jsou zároveň přímo spojené s jednotlivými národy a státy.

Můžeme však mluvit o současných pedagogických proudech, jejichž idey, vzniklé v určitých podmínkách, se do jisté míry odtrhávají od teritoria původu a tvůrce, překračují nejbližší hranice, dosahují všude tam, kde se kulturní člověk zajímá o záležitosti výchovy. Mají tedy celosvětový oběh. Pedagogické proudy fundamentální pro naši kulturu trvají v dějinách díky své neustálé reinterpetaci. Jak říkal Paul Ricoeur: *Naším výchozím bodem není nicota, my jsme vždy, jako rád říkám, zadlužení. Však je nám to dědictví svěřeno, abychom jej vyvíjeli. To znamená, že tradice není mrtvá záloha, ale vklad, jež bychom měli tvořivě využívat. Řekl bych více – jednou z povinností vůči zmíněnému dědictví je též ožívování mrtvých prvků minulosti, mrtvých v tom smyslu, že každá minulost obsahuje určité sliby, jež nebyly dodrženy. Proto je nutno zajistit minulosti její vlastní budoucnost, jež se neuskutečnila.*⁸ Hermeneutický výzkum pedagogického myšlení by tedy měl vzít v úvahu jistá domnění, předpoklady či očekávání, jež pocházejí z naší současné doby.

Zbigniew Kwieciński upozorňoval na to, že polská pedagogika reagovala na krizi politické formace na přelomu osmdesátých a devadesátých let XX. století m.j. útekem, přičemž za velmi významné považoval (...) návraty k vědám a základním výzkumům v studiích a pedagogických výzkumech, tedy návraty k moderním psychologickým teoriím a výzkumům, k filosofii a metodologii věd jako pevnému základu pedagogiky a vzdělávacího myšlení. (...) Podobně pozitivní významy mají návraty k přerušným proudům polské pedagogiky, třeba k S. Hessenovi, B. Nawroczyńskému nebo J. Korczakovi. Jejich texty neustále jsou k čtení a pořád na něj čekají.⁹

Jako o tom psal B. Nawroczyński, podstatu proudů stanoví však síla atraktivnosti nějakého pedagogického ideálu i lidé, pro něž je ideál hlavní hodnotou. Oni jsou nejčastěji nositeli jeho poselství, [...] začínají vidět celý současný život, všechny podrobnosti výchovy a vyučování v jeho atmosféře, začínají též hledat prostředky nejkratším způsobem vedoucím k jehož dosažení. (...) Tedy tzv. pedagogické proudy vznikají v souvislosti s lidským nadšením pro nové cíle výchovy. Pokud však je už cíl určený, nejvýznamnější se stávají prostředky. Vznikají různé nápady a získávají spoustu stoupenců. Následně se tyto nápady realizují. Původní myšlenka se zatím mění a dělá místo pro novou. Tím způsobem se vytváří i jisté strany, a dokonce pedagogické proudy.¹⁰ Někteří se pokoušejí rozlišit jisté skupiny teoretických koncepcí, jež fungují v současné vědě, a jsou odlišitelné díky sjednocení jistých fundamentálních předpokladů, jež můžeme v nich najít. Faktorem, jenž je spojuje, je především specifický způsob postoje k zkoumanému subjektu, způsob vnímání vzdělávací skutečnosti, výchovy či pramenů určování cílů.

Můžeme přemýšlet o tom, co bychom mohli udělat s tou různorodostí a zda je ona skutečně pochopitelná a akceptovaná? Jestli náhodou nejsme pořád součástí postsocialistického modelu dichotomie a vyplývající z pokusů její překonání touhy po polylogu. Jak velmi jsme ve skutečnosti

⁷ B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońka-Stanikowa, Warszawa: WSiP 1987, s. 483.

⁸ Z. Kwieciński, *Między ortodoksją a heterogenicznością teorii pedagogicznych. Ku strategiom pokonywania polskiego „opóźnienia”*, *Kultura i Edukacja* 1993 nr 1(3), s. 9.

⁹ *ibidem*

¹⁰ P. Dybel, *Granice rozumienia...*, op. cit., s. 207.

spokojení s tím stavem neovladatelné rozmanitosti a zmatku, nicméně díky různým syntézám a různými autory spořádaného? Zda jsme ještě schopní s sebou komunikovat a zároveň se vyhýbat tak zjednodušené antagonizaci idejí, teorií a vyplývajících z jejich rozlišností jazykových konfrontací? Jak se stalo, že se vracíme od obdivu rozmanitosti a práva na odlišné přístupy v pedagogickém myšlení a fungování z období průlomu a transformace k jejich opětovnému centralizování a převedení v pouze jedno, správné paradigma pod záminkou dovolení pluralismu, jež ve skutečnosti zpochybňujeme obviněním z podporování etického relativismu? Co zvolit v té situaci – naraci, kontrnaraci nebo metanaraci? Která z nich má tvořit pedagogickou skutečnost a její opodstatnění? Co vlastně od sebe a od jiných očekáváme, co od praktiků, co od teoretiků – unifikaci či rozličnost, jistotu či neprůhlednost, souznačnost či neurčenost. Je pedagogika na rozcestí dvou nebo více cest vedoucích k potvrzení určené teorie či pedagogické praxe? A možná, že by měla být jednoproudovou cestou, po které se mohou pohybovat její představitelé pouze s dovolením autority.

Ve vědách o výchově existuje hodně paradigmat a spojených s nimi proudů či směrů, jež si odporují, a v důsledku společensko-politických podmiňování se nechá rozpoznat tendence tlaku autority na to, aby jeden z nich (nejbližší jejím zájmům) byl umístěný v centru jako závazný a dominující nad ostatními. Právě politici se snaží, aby se mohl souhlasný s jejich orientací pedagogický směr stát ve společenství závazným výkladem výchovných fenoménů a zároveň stanovil referenční bod pro praktiky a zákonodárce. Toto má i obrovský vliv na výzkumný proces, jež podléhá neustálým historickým, společenským, politickým či kulturním změnám. *V důsledku toho obě historické perspektivy, přítomnosti a minulosti, jsou zde v neustálém pohybu, pořád se přemisťují, následkem čehož se mezi nimi vytváří stále nová konfigurace sil a vzájemného působení. Například badatel, jež opětovně nějaký problém reflektuje, čte opětovně nějakou knihu atd., vždy již 'jinak rozumí' tomu, čeho se ona týká, aspoň proto, že se mezitím proměnila historická situace, vlivem různých událostí jeho osobního života vnímá jinak spoustu záležitostí, má za sebou nová čtení atd.*¹¹

Stejným způsobem každý z proudů či směrů, přístupů, orientací, diskurzů anebo ideologií se stává, v případě následných odečítání a z perspektivy zvoleného paradigmatu, specifickou povídkou, naraci, díky které je svět výchovy a vzdělávání chápán bez zpracovávání finálních a jednoznačných tezí na jeho téma. V důsledku tohoto procesu je svět pedagogických věd polynarativní nebo polydiskurzivní, v němž každý má nárok na vytváření svých vlastních přístupů, orientací nebo směrů s celou otevřeností k tomu, co se od nich v tom světě liší. Čím větší má přítomný výběr, tím efektivnější a vhodnější teorii může si zkonstruovat. Stoupenci diverzifikace pedagogických proudů a směrů se nechystají omezovat pouze na zvolený sebou a pro svoji praxi proud, jelikož klíčem k pedagogickému úspěchu je rozlišování struktury myšlení, její výskyt v jiných zemích a získávání rozmanitých jejich příjemců. Zde metaforické argumenty ukazují, že koncentrování se na své základní činnosti není vývojové, že by se měly hledat stále novější způsoby k získání a udržení příjemců rozličné pedagogické myšlenky. Takový přístup tvoří představu neustálých změn v pedagogice, zavedení inovací a získávání stále nových tvůrčích nebo reproduktivních napodobitelů. Základní předností diverzifikace je však zmenšení rizika pedagogické činnosti. Faktem je, že pokud se pedagogovi na jednom z polí vlastní činnosti nepovede, neztratí se mu všechno. Takový 'diverzifikovaný kocour' vlastně vždy dopadne na nohy, protože široký rozsah činností efektivně zachraňuje před příliš velkým vlivem jednorázového neúspěchu.

¹¹ P. Dybel, *Granice rozumienia...*, op. cit., s. 207.

Pojetí fundamentální pro pedagogiku by měla být – v kontextu složenosti a paradigmatické rozličnosti – považována za mnohoznačná, přičemž nebudou ale budit přesvědčení, že se tady jedná o jejich interpretační svobodu, protože musí souhlasit s paradigmatem, jež je vyznačuje či determinuje. Už delší dobu probíhá na celém světě spor o rozsah světonázorové svobody, o svobodu projevu, vývoje vědy. Následně se objeví zřejmý dotaz, zda v souvislosti s tím je pluralismus humanistického, společenského, v tom pedagogického myšlení, předmět uznání, pochopení a akceptace jeho aktuálního stadia vývoje a možné další evoluce neboli se jej bere v pochybnost kvůli bezprostředním politickým (ideologickým) účelům, při pohrdání zmíněnými svobodami. Zda tato jednou za čas neústupně demonstrována snaha o navrácení polylogického pořadí (objektivního axionormativního pořadí) není důsledkem pokusů nadvlády státních vlád nad tzv. nástavbou věd o výchově a ostentativního odmítnutí principu morální a náboženské neutrality státu, a zároveň principu neutrality vlády vůči světonázorové rozličnosti v společenství a zplnomocňujícího jej pluralismu idejí a významů na poli vzdělávání a výchovy. Na základě čeho se usiluje provést při součinnosti s vědou další 'morální revoluci' v společenství, vnucením mu de facto jediné pravé axiologické (filozofické, psychologické) či/a náboženské orientace. Fakt, že je vláda podporována společenstvím, by neměl narušovat princip neutrality, tedy i vědecké svobody, a tímto by měla být vládami garantována ochrana představitelů zvláště těch proudů či směrů myšlení, které nesouhlasí s 'pravdou' většiny.

Pro výzkumy současného pedagogického myšlení je závažné, jaký bude k ním přístup a role badatele: zda táž, která platí pro vědy přírodní, zkušenostní typu *sophia*, tedy tím celkově vylučuje z výzkumného procesu subjektivní činitele, jež zahrnují osobnost, světonázor, životní postoj, politický závazek, víru, sympatie a antipatie apod. a řídí se ve svých šetřeních důvěryhodnými, objektivními, tedy metateoretickými či metaparadigmatickými kritérii pohledu a oceňováním určených obsahů a svázaných s nimi pedagogických praxí, neboli zaujme badatel postoj, jež bude charakteristický pro představitele humanistických věd (*phronesis*), pro něž není úplně možná neutralizace či celkové oddělení v procesu poznávání subjektivních činitelů, protože se oni stávají zpřítomňovaným komponentem vyšetřování. Nejvýrazněji je to vidět již v samotném výběru výchozího materiálu k analýze, exponováním jedněch autorů a nevšímavostí k jiným¹², ovlivnitelností vlastní narace či vyjadřovanými názory. Badateli nezůstává nic jiného než vedení průzkumů, v pozadí kterých se určeným způsobem, méně nebo více intenzivně, objevuje angažovanost jeho vlastních názorů a zkušeností, jeho vlastní biografie.¹³ Podle názoru Ryszarda Legutka, myšlením vědců vládnu tedy mimointelektuální motivy, jež způsobí, že dost spěšně přijímají (...) *schémata o tom, jaká idea reprezentuje ortodoxii, a jaká kacířství, která patří k budoucnosti, a která se stala anachronickou.*¹⁴

Pedagogika nedisponuje, jelikož disponovat nemůže, nějakým metakritériem, jež by dovolovalo distancovaný a předpokladů zbavený výzkum proudů a směrů myšlení o vzdělávání a výchově. Není taková míra, která by uvolňovala badatele od možné (nezbytné?) angažovanosti vůči tomuto procesu vlastní subjektivity. Nedisponujeme takovými teoretickými výtvy, jejichž pomocí by badatel mohl analyzovat zvolené nebo všechna paradigmatata úplně neosobně, (...) *z hlediska úplně*

¹² P. Dybel, *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa – Georga Gadamera*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS 2004.

¹³ *ibidem*

¹⁴ R. Legutko, *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte*, Kraków: Wydawnictwo Arcana 1994, s. 8.

*prázdného, abstrakčního subjektu, jenž pouze objektivně popisuje to, co čte, přičemž dává do závorek vlastní, historicky určenou perspektivu jejich pochopení. (...) Dokonce tak vynikající historik filozofie jakým byl Władysław Tatarkiewicz, mající obrovský smysl pro odlišné lidské světy, které zkoumal, nemohl se vyvarovat velkého množství předsudků v předkládání názorů některých autorů.*¹⁵

Mezi několika tucty, a možná, že více, rozličných přístupů k výchově a vzdělávání, je těžké mluvit o jejich totožném stavu historického vzniku, trvání a evoluce, podobném rozsahu jejich dostupnosti či aspoň praktické aplikaci. Na jedné straně se mluví o rovnosti každého paradigmatu, směru či pedagogického proudu, včetně rovnosti práv k jejich trvání či vytvořených díky nim preferencí i o velmi důležité obraně takového radikálního pluralismu, na druhé však straně vyvolává to odpor těch, kteří tvrdí, že představují univerzální pravdu, jež je zavazuje k vystupování proti redukci myšlení do svobodné, neovladatelné hry diskurzů jako rozličných 'jazykových forem', vedoucí v důsledku těch procesů ke kulturnímu a historickému relativismu.

Podstatou humanistických výzkumů pedagogických teorií je přednášení toho, zda existující paradigmaty, proudy a směry myšlení obsažené v zdrojových textech jsou ideální bytosti. Interpretace zkoumaného textu usiluje tedy o odhalení jeho skrytého smyslu, zatímco metodou výzkumů je humanistická reflexe, jež zkoumá tu skrytou v něm myšlenku, verifikuje, do jaké míry vede k zamyšlení. I když si toho humanisté nejčastěji nevědomě nebo to zamlčují, je to fundamentální rys tak chápané interpretace textů, a konkrétně: *Interpretace nemůže být pravdivá nebo falešná ve stejném smyslu jako může být pravdivý nebo falešný popis díla. Ta neverifikovatelnost interpretace vyplývá z jejich přirozených vlastností: má zformulovat to, co není zformulováno, má dojít k tomu, co vlastně není, co je hypoteticky skryté.*¹⁶

Pluralismus pedagogických směrů je fakt, protože uznává trvalou nezávislost různých přístupů k výchově a vzdělávání. Každá z pedagogií se stává ničím jiným než jenom jedním z mnoha rovnocenných přístupů k výchově a vzdělávání. Bohužel se pluralismus pedagogického myšlení neanalyzuje jako objektivní trvání různých proudů a paradigmat vedle sebe, jen že se do debaty uvádí hodnotící pochvala anebo negace toho stavu věcí. Někteří badatelé si nevědomě nebo úmyslně skrývají fakt, že v každé vědecké disciplíně existuje jakoby stejně hodně (...) „paradigmat“, *tedy různých tendencí či směrů, které podléhají vzájemným působením různého druhu a stále se přetvářejí, čímž tvoří stále novější konfigurace. Navíc i v rámci těchto tendencí či směrů se vyskytují velmi závažné rozdíly spojené s jednotlivými koncepcemi (a ve stejné míře i se styly sdělení jejich autorů), které působí, že se často usilují přetvářet v nějakou jednotu trochu přehnaně, anebo také neopodstatněným způsobem.*¹⁷

V souvislosti s tím by mělo být základním předpokladem srovnávacího badatele přesvědčení, že žádné z paradigmat či směrů nemá nárok na přednost, nemělo by se umísťovat v centru a zároveň být výchozím bodem pro ostatní. Pokud bychom připustili, že jisté čistě pedagogické kategorie, jako jsou: vychovatelnost (s obsaženou v ni kategorií odporu), vzdělání (Bildsamkeit), pedagogické působení (pedagogický akt), iniciace, podporování vývoje, edukace, pedagogický akt, vychovatelský vztah, disciplína apod. tvoří kmen každého paradigmatu a pedagogického směru, odrážejí jejich podstatu, jsou s nimi společné, tedy by všechny pedagogické proudy a směry obsahující jako

¹⁵ L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego* (z aneksem o Sergiuszu Hessenie), Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF 2001, s. 9.

¹⁶ W. Panas, *W kręgu...*, op. cit., s. 11.

¹⁷ P. Dybel, *Granice...* op. cit., s. 154.

klíčovou jednu ze zmíněných kategorií byly sobě rovné, protože by jejich poslání vedlo v podstatě k jednomu cíli, kterým je proces vepsaný v onen fenomén.¹⁸ Pedagogické kategorie jsou totiž součástí reálné a/nebo symbolické pedagogické skutečnosti, jelikož tvoří v ní jistou celistvost a vyjasňují proces výchovy či vzdělávání. Nepochybně takovou pedagogickou kategorií, jež se v posledních letech stává předmětem výzkumů srovnávacích badatelů, je ambivalence¹⁹, autorita²⁰, zodpovědnost²¹ a disciplína²². Taktéž se v jiných společenských vědách hledají hlavní pojmové kategorie, okolo kterých by bylo možno integrovat srovnávací výzkumy teoretických přístupů.

Je třeba se uvolnit od dominující v recepci děl pedagogů nekritické afirmace určitých idejí či proudů a vrátit pedagogickému diskurzu radikální statečnost a humanistickou pronikavost, protože nás pouze tehdy zavedou k „[...] teoreticky hlubším kritickým rekonstrukcím přístupů a perspektiv současných humanitních věd; rekonstrukcím, jež jsou iniciovány s ohledem na humanismus a obzor pedagogické sebeznanosti.“²³ Stojí za to pronikat do rozprav významných humanistů a otevírat se významům jejich myšlení, abychom v nich našli 'životodárné impulsy'. Tento velice nový interpretační přístup pohybuje úplně neočekávaně stopy myšlení, jsoucí neustále – díky objevení nových aporií a dilemat– výzvou pro pedagogy, kteří si jich doposud nevěšovali, kvůli schématům a banálním čtením či chybné interpretaci badatelských problémů. Díky rozličným přístupům v interpretaci děl klasiků se stává znalost dynamická, stále otevřená, *in statu nascendi*. Zároveň popírá badatel tvrzení, že se nedá současnou znalost zkumulovat, připnout ji společný, všeobsažný štítek.

Kontakt

Prof.zw.dr hab. Bogusław Śliwerski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, ul. Żeromskiego 115, 90-542 Łódź

[zpět na obsah](#)

¹⁸ M. Bała, *Wielość religii – jedność mistyki?* w: *Pluralizm religijny. Moda czy konieczność*, red. Maciej Bała, Pelpin: Wydawnictwo „Bernardinum” 2005

¹⁹ L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego* (z aneksem o Sergiuszu Hesse), Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF 2001, s. 9.

²⁰ L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego* (z aneksem o Sergiuszu Hesse), Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF 2001, s. 9.

²¹ *ibidem*

²² *ibidem*

²³ *ibidem*