

Empirický výzkum a vytváření teorie v pedagogice

M. J. LANGEVELD,

Utrecht, Holandsko

Jestliže zde uvádím několik poznámek na toto téma, nečiním tak proto, že takovou přednášku považuji za nejlepší způsob řešení dané otázky. Bylo by mi milejší, kdybychom se společně dali do diskuse a využili přitom zkušeností z faktických výzkumů. Empirické výzkumy se totiž musejí provádět, a je tu sice důležitá, avšak přece jen méně důležitá otázka, jsou-li vědecky bezvadné. Neboť děti, rodiče, učitelé, společnost čekají. Čekání však znamená lidský život a nechat lidský život »čekat« se platí »krví«, životem.

V ústavu, jehož jsem ředitelem, se empirický výzkum provádí v mnohých pedagogických oborech. Jde tu o obtížně vychovatelné, normální a tělesně postižené děti, o sociální obtíže při výchově, o didaktiku atd. Takovou práci považují pro každý »pedagogický ústav« za podstatnou, třebaže je ještě důležitější, aby takový ústav spojoval výzkum faktů s mnohostrannou praktickou pomocí ve výchově. Tam, kde se usiluje o splnění obou těchto úkolů, lze vychovávat budoucí vychovatele.

Znám velmi málo literatury v tomto oboru, která je specificky zaměřena na pedagogiku. Zdá se mi dokonce, že se takovému problému vyhýbá všeobecnostmi a především mlčením. Problém se však neřeší tím, že se ho pokusíme obejít nebo jej umlčet. To se podle mého soudu stává též tím, že opomíjíme vědecké pedagogické předpoklady pro stanovení předmětu zkoumání a přenecháváme pedagogicky relevantní závěry tak zvanému zdravému rozumu. K obojímu pravidelně dochází v empirickém výzkumu, nemluvě o administrativním a politickém rozhodování.

Když jsem teď řekl, že se tyto otázky tak často a tak lehkovážně nechávají stranou, musím však nyní povědět, že mé poznámky v tomto krátkém projevu sotva mohou být více než »zase letmé poznámky«. Přísluší mi zde zcela určitě co největší skromnost. Doufám jen, že mohu poukázat na jednoho zapomenutého vyhnance vědeckých dějin našeho oboru s nadějí, že se lépe kvalifikovaní mladší dobrodruzi ducha dají do toho, aby toho vyhnance přivedli zpět z jeho ostrova... Jen by se mohlo stát, že by potom naše pevnina musela projít velmi prudkými a hlubokými převraty.

Není jen nápadné, že se otázka vztahu empirického výzkumu a vytváření

teorie objevuje v pedagogické vědě jen zřídka — i když tu běží o ojedinelé poznámky, které se pak vztahují výhradně toliko k jistým předpokladům —, ale je rovněž nápadné, že ve veškeré teoretické vědecké literatuře prakticky nelze najít více než povrchní a náhodný odkaz na tuto otázku, nakolik jsem to alespoň mohl zjistit v jazycích, v kterých mohu číst. Přitom je zvláště nápadné, že se vlastně veškerá tradice západního myšlení počínaje Aristotelem poměrně velmi málo zabývala lidským jednáním, pokud má jako takové význam pro některý vědní obor. Rádi se zahlubáváme do statických struktur, do pevných cílů a obsahů, avšak jakmile dojde k rozboru jednání samého, předpisujeme mu až příliš rádi, čeho má dosáhnout, aniž se ptáme, jaké je nebo může být. Tento stav by se dal krátce shrnout v proslulých verších jednoho školáka, starších než sto let. V této básničce se mluví o »větrné korouhvičce«. Dítě o ní říká:

Stojí na komíně,
je v něm plno sazí,
ukazuje větru,
jak vanouti musí.

Myslím, že toto dítě tedy shrnulo výzkum lidského jednání velmi dobře.

Avšak dítě, jímž se zabývá věda o výchově, nevpadá ovšem jako hotový předmět do pevných podob fixní mašinérie světa, v níž se pak odehrávají věčně stálé mechanické procesy. Člověk se nevychová ani není aktivně vychováván tak, jako mléko stáním kysne. Ačkoli to všichni velmi dobře víme, zůstalo jednání v celých západních dějinách myšlení přece jen nevlastním dítětem. Často uvažujeme o básni, nikoli však o básnění, rádi uvažujeme o výkladu, nikoli o vykládání atd. To znamená, že zůstáváme přinejlepším u substantivizace jednání, zůstáváme v *nomen actionis*.¹⁾ Také ti myslitelé, kteří mluvili o »hermeneutice« a »chápání« — a já je hodnotím vysoko —, zůstávají až příliš rádi v chápání jako v něčem, co přijímáme, nikoli jako v něčem, čemu musíme jít vstříc. Nikoli náhodou stojí na první straně tak krásné knihy, jako je Gadamerova *Pravda a metoda, základy filosofické hermeneutiky*,²⁾ moto, v němž Rilke formuluje svůj úkol jako »umět chytit hozený míč«. Dobrá, budiž tomu tak — avšak: my vychovatelé máme hodit míč, který se hází také sám, a potom je chycen a opět hozen sám sebou, lidmi, společností.

Za této situace je pochopitelné, zřetelné nebo alespoň »náznakem pochopitelné«, proč pedagogika své předpoklady získané zkušeností až příliš často dobromyslně odbývala takovými všeobecnostmi jako »jak s tím bude zkušený učitel samozřejmě souhlasit« nebo »jak to lze od dítěte, od matky, od otce atd. očekávat«. Můžeme rovněž tušit, proč se mohl rozvíjet výzkum fakt, jehož se pedagogové sami účastní zřídka a příliš málo, a proč se soubory fakt mohou vytvářet na nejdlehlších místech (v medicíně, v administrativě, v sociologii, v ekonomii, v psychologii atd.), aniž došlo k vlastnímu pedagogickému podložení, zpřesnění a propracování problematiky a důsledků z nálezů na těchto místech v podstatném a odpovědném vztahu k př-

¹⁾ Podstatné jméno označující činitele děje. (Poznámka překladatele.)

²⁾ Gadamer: *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, J. C. B. Mohr, Tübingen 1960.

dagogickému jednání. »Bohudík tomu tak bohužel je,« chtěl bych k tomu podotknout, »protože jinak by se pravděpodobně nestalo vůbec nic a byli bychom stále ještě odkázáni jen na všeobecnosti meditujícího učitele nebo filosofa«.

Než nyní budu moci trochu pokračovat ve svých myšlenkách, musím si přece dobře uvědomit, že tomu snad v jiných částech světa bylo, pokud jde o historický vývoj, jinak. Vědecký vývoj nebyl přece v rozličných evropských zemích a v různých dílech světa vždycky stejný.

Neznám všechny rozdíly, protože bohužel neznám žádný slovanský jazyk a žádný moderní jazyk orientální. Avšak s touto výhradou budiž mi dovoleno říci, že přes mnohá hnutí, která probíhala podobně u jednotlivých národů, jako je humanismus a osvícenství, je přece jen angloamerický, francouzský a německý vědecký vývoj historicky velmi odlišný. A též nyní, ačkoli existují silné proudy pronikající hranice jazykových oblastí, nemůžeme je zcela jednoduše spojit v »jeden« vědecký vývoj.

Samozřejmě jsou dějiny matematiky a přírodních věd jednotnější. To se jasně ukazuje v Störigově knize *Malé světové dějiny vědy*,³⁾ v nichž je přírodním vědám věnováno přibližně pět set stran a dvě stě padesát stran všem ostatním vědám dohromady, aniž o těchto vědách vznikl více než málo souvislý — zvláště ve velké závěrečné kapitole (163 stran) — především německy orientovaný obraz. Podivuhodnou syntézu dává francouzsky orientovaná kniha G. Gusdorfa, *Úvod do společenských věd, Kritická rozprava o jejich počátcích a rozvoji*.⁴⁾ Avšak z anglického nebo amerického stanoviska by bylo sotva možné látku obsaženou v této knize poznat z hlediska vlastních dějin vědy.

Velmi zajímavá kniha, jako je W. O. Martinův *Řád a integrace vědění*,⁵⁾ nemá vůbec ohlas ani v samých Spojených státech, poněvadž je systematicky a filosoficky u východiska, a tak se tato kniha ztrácí v množství statistických rukovětí, jež se ostatně bez jakéhokoli gnoseologického přístupu nazývají »metodologiemi«. V Martinově knize se však například velmi zajímavě diskutuje o otázkách matematizace metodologie a určitě by její znalost prospěla jeho krajanům. Tak vidíme rozdíly jazykové i ve směrech, které opravdu nedovolují mluvit příliš ukvapeně obecně o dějinách, o vývoji věd v tomto dílu světa.

V pedagogice samé se nemůžeme, kdybychom to už beztoho nevěděli, vesnít do příjemného výjimečného postavení. Filosofie výchovy, filosofická pedagogika v německém slova smyslu neexistuje ani ve Francii, ani v Anglii nebo v Americe. Co se nazývá »dějiny pedagogiky«, je zřídka více než dějinami institucionalizace výchovy nebo dějinami jistých idejí, které se nazývají »pedagogické«, poněvadž se tak označují, domněle nebo skutečně se vztahují k dětem, avšak jen velmi zřídka, vlastně, pokud vím, nikdy nenacházíme dějiny vychovávání a být vychováván v plné realitě tehdejšího, tamějšího dětství atd. Je možno jmenovat ojedinělou knihu, která v tomto oboru uvádí základní fakta, F. Ariès *Dítě a rodinný život za Starého režimu*,⁶⁾

³⁾ Störig: *Kleine Weltgeschichte der Wissenschaft*, Kohlhammer, Stuttgart 1954.

⁴⁾ Georges Gusdorf: *Introduction aux Sciences Humaines, Essai critique sur leurs origines et leur développement*, Les Belles Lettres, Paris 1960.

⁵⁾ W. O. Martin: *The Order and Integration of Knowledge*, University of Michigan Press, Ann Arbor 1957.

nebo knihu L. G. Housdena *Prevence krutosti k dětem*⁷⁾ a podobné práce etnologického rázu. Avšak systematicky z pedagogického hlediska se takovýchto fakt využívá málokdy. A ještě více by patřilo do říše snů, kdybychom se ptali, zda existují historické práce o metodologických formách v pedagogickém myšlení. Podle některých dnešních pojetí jsou veškeré dějiny pedagogické metodologie bezvýznamné. Takovéto metodologické promýšlení se jednak dostává k bezvýznamným všeobecnostem, jednak nacházíme v jistém odstupu od gnoseologických a pedagogických předpokladů četné publikace o empirické metodice výzkumu.

Nyní si však musíme uvědomit, že se poměr mezi empirickým výzkumem a systematickým výkladem v důležitých zřetelích dá vyjádřit v lidské realitě: pokusy, výzkumy, konstrukce praktického rázu se provádějí se zcela reálnými osobami, to je s dětmi a jejich vychovateli, se společnostmi a společenským vývojem. Existují teoretické konstrukce, které prakticky vedou k tomu, že z rodičů zbudou jen producenti dětí, jsou též jiné, které z dítěte dělají učební stroj, podřízený přijímající a zpracovávající aparát. Jinde se pedagogické myšlení nedostává dále než k administrativní manipulaci s dětmi, s rodiči a s ostatními vychovateli. Existuje však též filosofie výchovy, která se odvažuje sestoupit z oblak nejvšeobecnějších filosofických úvah na půdu skutečné výchovy a chtěla by tímto způsobem, vycházejíc z velmi skrovného faktického výzkumu, disponovat s dítětem, jeho vychovateli a jeho výchovou.

Myslím tedy, že rozbor jednatého člověka — i tam, kde se jeho jednání vztahuje k druhým lidem — zůstal vězet v malém počtu náběhů. Tak například ve stálém lpění na klasifikaci v terminologickém útočišti »artes«, kde potom rozbor zůstal trčet v nerozřešené kvalitě etiky a řemesla, nebo v rozlišování jako například ve *scientia activa* a *scientia factiva*, přičemž se první vztahuje k *agibilibiis*, tj. k aktům uskutečňovaným v jednání samém, druhá k *faktibilibiis*, tj. ke zpracovávání, zhotovování produktů a děl.

Ježto jsou podle této teorie obě vědy zaměřeny většinou na předměty singulární a kontingentní povahy, dosahují toliko důsledků nižšího stupně jistoty než spekulativní, »čisté« vědy. A tak by se dnes v tomto myšlenkovém sledu přidalo: »... než se dosahuje v přírodních vědách«.⁸⁾ To je všechno hezké a snad i pravdivé, avšak lidstvo nepřestává rodit děti, které nemohou být ponechány samy sobě. Ať se naše závěry těší nízkému stupni jistoty nebo ne, »závěry činíme«, a to velmi aktivně. Snad má dokonce antropologická skutečnost, že se dítě chce aktivně kladně nebo záporně účastnit své výchovy, jednak komplikovanější působení na výchovné jednání, jednak však by tato spoluúčast dítěte mohla důležitým způsobem přispět právě k jistotě závěrů týkajících se nikoli forem verbálních, nýbrž forem jednání daných a žitých *actu*.⁹⁾

Tím se nyní dostáváme k druhé tradici západního myšlení, k nepozna-

⁸⁾ Philippe Ariès: *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Paris 1960.

⁷⁾ L. G. Housden: *The Prevention of Cruelty to Children*, London 1955.

⁸⁾ Srv. Aristoteles: *Ethica Nicomachea* III, 6; IV, 14; X, 5.

⁹⁾ Tj. jednáním, činností; srov. např. Seneca: *multarum rerum actu*. (Poznámka překladatele.)

telnosti jedinečného. Singulární jev, který by se nedal vysvětlit ze svých příčin — neboť »scire« je toliko »scire per causas«¹⁰⁾ — by vlastně nemohl tvořit důstojný předmět vědy.

Je jasné, že v mnohých pokusech vycházejících z metodologie ovládané statistickými úvahami nacházíme mnoho důležitého. Je však stejně jisté, že tím není dána metodologie pedagogického výzkumu. Není to jen otázka statistická, nýbrž v podstatě především hlubší, gnoseologická otázka, kdy lze těchto metod použít, jakého rázu je jistota, kterou dávají, a kde jsou jejich hranice. Naproti tomu je příznačné, že například hodnotná podle mého soudu diskuse Reichenbachova s Richardem von Mises v dvacátých letech tohoto století,¹¹⁾ týkající se různého pojetí »pravděpodobnosti« v počtu pravděpodobnosti, nebyla v našem oboru vlastně nikdy využita, tj. v oboru aplikované matematiky při řešení pedagogicky relevantních otázek. Avšak ještě příznačnější je, že pedagogové nikdy nevytvořili vedle této »kvantifikativní« formy tvoření poznatků druhou formu, která jí je velmi blízká. Tato forma je v duchovních vědách a v každodenním životě velmi rozšířená. Myslím tím odhalení celé kategorie skutečnosti, která byla doposud neznámá. Když jsem v jedné básni objevil, co je básnické, objevil jsem svět básnictví. Když malé dítě objevilo u jednoho člověka zlobu, objevilo kategorii zlomyslnosti. Jestliže jsme porozuměli u jednoho dítěte hluboké bezmocnosti jeho bytosti, určili jsme kategorii, která určuje bytí dítěte jako takového. Tato kategoriální forma poznání je nanejvýš důležitá právě v pedagogické pomoci konkrétnímu dítěti. »Zkušeným pedagogem« je ten, kdo si mimo jiné rozvinul a kriticky utřídil tyto kategoriální poznatky. Matka zná něco o dítěti vůbec tím, že zná své jediné dítě, i když ví o svém dítěti mnohé, co nelze zevšeobecňovat. Existuje »scire per causas«, avšak máme též kategoriální objevování z jednotlivého případu.

Konečně pak musíme říci ještě toto: Zdá se mi, že má pro ty, kteří pracují v některé praktické vědě, pramalý význam, jsou-li hodnoceni čestným příviskem »vědy« ve smyslu jistých myšlenkových zvyklostí. I když patří k podstatě naší práce, že vždy musíme počítat s relativně značnou nejistotou svých soudů, měli bychom říci: »Vězte však, že jde o to, abychom se odvážili jednat. — Snad můžete trochu přispět k tomu, aby se ujasnily předpoklady tohoto odvážného činu, do jaké míry to je možné. Je snad velmi příjemné mít v životě jen jistoty. My však musíme až příliš často jednat bez nich... Avšak: musíme jednat..., neboť děti přicházejí a jsou tu. Nežádaly nás o svůj život a my se snad tomu vnucenému hostu můžeme podívat do očí a slušně s ním jednat. Nehledě též k jedné jistotě, kterou máme: že totiž společnost musí s tímto dítětem jednoho dne jednat jako s plně odpovědným člověkem.«

Zde tedy stojíme, myslím, před největší obtíží svého úkolu jakožto pedagogičtí vědci: jednak tu jsou otázky tohoto lidského bytí, jednak otázky empirického výzkumu. Doposud rozvíjený výzkum faktů je plný náhodností, plný požadavků, které jsou někdy krajně tvrdošíjné. Mohu se vám tu zmínit třeba

¹⁰⁾ »Znát« je toliko »znát prostřednictvím příčin«. (Poznámka překladatele.)

¹¹⁾ Srv. Hans Reichenbach: *Wahrscheinlichkeitslehre, Eine Untersuchung über die logischen und mathematischen Grundlagen der Wahrscheinlichkeitsrechnung*, Leiden (Holandsko) nakl. Sijthoff 1935.

jen o tom pojetí inteligence, na kterém je založen inteligenční test, abych uvedl hnutí nesmírně mocné a pedagogicky nanejvýš vlivné.

Když jsem v dubnu 1966 navštívil profesora Benjamina S. Blooma, předsedu Amerického sdružení pro pedagogický výzkum, mluvil o tom, že v posledních dvaceti letech bylo publikováno v oblasti empirického pedagogického výzkumu na sedmdesát tisíc prací. K tomu vyslovil profesor Bloom mínění — a tak to též napsal a uveřejnil —, že pedagogicky hodnotných prací z nich není více než jedna z tisíce. To však znamená, že mnohé platilo za dobré a dokázané, co dobré a dokázané nebylo. Kdybychom shledali empirický pedagogický výzkum problematickým, nebyli bychom v tom osamoceni. Ale nebyli bychom rovněž osamoceni, kdybychom jej rovněž prováděli! Kromě toho by se mohlo stát, že bychom tak zcela nesouhlasili s kritérii pana Blooma. Už v dvacátých letech tohoto století existoval v tomto oboru tuším nanejvýš relevantní výzkum fakt, který však psychologové ještě před několika lety s pokrčením ramen přehlíželi. Pedagogové někdy nebyli slyšeni... Až se stalo něco, z čeho uvedu jen jednotlivosti:

- nestačilo, že pedagogové sami započali s výzkumem fakt tam, kde jim byly vůbec poskytnuty peníze a pracovní síly;

- došlo k velmi blahodárnému sputnikovskému efektu ve Spojených státech: najednou bylo přece jen třeba mnohé kriticky promyslet a prozkoumat;

- John Kennedy pod vlivem Michaela Harringtona dospěl k myšlence, která se počínala vyjadřovat v »kampani proti chudobě«;

- najednou byla například kritika testů inteligence, provedená roku 1951 Havighurstem a jeho skupinou, vhodná k projednávání;

- najednou byl vztah mezi inteligencí a mezi jazykovou úrovní prostředím dítěte a tímto prostředím všeobecně, prokázaný mezi jinými Kohnstammem a mnou v třicátých letech, zbrusu nově objeven řadou badatelů vystoupivších po roce 1960;

- najednou vznikla nejdivočejší, avšak též nejkrásnější iniciativa pro akce, a co se před několika málo lety považovalo za bezperspektivní, stalo se náhle konkrétním bezprostředním úkolem.

Tím jsem chtěl doložit toto:

- ve vědě o výchově zajisté není jasno o vztahu teorie a výzkumu fakt;

- ve vyjasňování těchto otázek jsme zajisté handicapováni západní tradicí myšlení, jež se otázkou jednání a singularity zabývá jen zřídka a nasměle, a snad nás nadto zatížila negativně;

- avšak jsou-li fakta již dávno vědecky přijatelným způsobem sebrána, nechce se o nich stále ještě vědět.

Podle mého soudu to souvisí jednak s tím, že svět vytvořil příliš málo záruk, které dovolují se vyrovnat se zájmy dítěte. Myslím přitom na samozřejmost, s kterou dospělí každého díla světa a každé generace vždy znovu disponují s dětmi jako s neživými předměty nebo nástroji, nebo se na dítě prostě zapomíná. Souvisí to s tragickou skutečností, že jde dospělým v tomto světě o ně samé, že tehdy, když se posadí ke konferenčnímu stolu, svou ženu a děti nejen nevezmou s sebou, nýbrž že ty nehrají vůbec žádnou roli. Kdyby tomu bylo jinak, byli bychom snáze dosáhli světového míru. S námahou budou musit generace dosáhnout humanizace člověka, ženy, dítěte, s námahou budou musit to, čeho dosáhnou, ujasnit a upev-

nít. Přitom vychovatelé patřili vždycky k nejslabším, k těm, na něž se nejsnáze zapomínalo nebo jichž se nejsnáze zneužívalo.

To je však jen jeden, bohužel velmi důležitý předpoklad, který vytváří negativní podmínky. Neboť jinak musíme říci, že nyní začalo i u pedagogů vznikat přání konat výzkum faktů. Pedagog začíná s tím, že své úkoly a odpovědnost nepřenechává jen jiným, kteří by potom viděli, co z jejich práce se předpokládá jako pedagogicky správné, co se z ní správně vyvozuje. Nyní zajisté nastala nevyhnutelně doba, kdy se musíme vážně pustit do řešení pedagogických a filosofických předpokladů pro pedagogický výzkum faktů.

Domnívám se, že v onu hodinu je též dáno místo, kde se musí řešit neuspokojivě zodpověděné otázky světových dějin myšlení. Je to opět pedagogika, tato ancilla, tato služka veledůstojného velkého a tak nesmírně sebejistého světa, která má vykonat tuto těžkou práci.

Milí kolegové: je možno prokázat nám větší čest než uvalit na nás ještě též tento nesmírný úkol?

Dejme se tedy do toho: pokorně a s vědomím našeho poslání.

Přeložil Vilém Pech