



O povaze pedagogické teorie aneb Jak chápat výchovné ideály¹

MARTIN STROUHAL

Anotace: *Cílem příspěvku je poukázat na význam filosofické reflexe pro pedagogiku a na nebezpečí skrývající se v redukci vědy na empirický výzkum podléhající specifickým kritériím. Význam filosofie pro pedagogiku, konkrétně způsob, jímž odhaluje vztah mezi tím, co jest, a tím, co má být, je demonstrován na příkladu úvahy o výchovných ideálech. Příspěvek se snaží prokázat, že existují dva kořeny pedagogiky: 1. vědecký výzkum konstatující to, co jest (fakta), a 2. filosofické tážení otevírající otázku po smyslu a účelu výchovy i pedagogické teorie. Výchovné ideály jsou jistě čímsi faktickým a „praktickým“: formulujeme je v pojmech a představách, orientují naši pedagogickou zkušenost, ale i budování teorie. Filosofická reflexe však odhaluje, že výchovné ideály nelze redukovat na to, co z nich lze empiricky zachytit v individuálních představách a společenské praxi.*

Klíčová slova: *ideje a ideály, pedagogika, výchova, teorie, praxe.*

Problém, jemuž se chci v tomto zamyšlení věnovat, zahrnuje otázky, které nejsou nikterak jednoduché, jejichž samotné položení bývá často přijímáno s rozpaky či dokonce s nevráživostí části vědecké obce. Jde o otázky z jejich vlastní povahy nezodpověditelné, tudíž je zcela namístě podezření, jež vůči nim někteří badatelé ve vědách chovají – vzpomeňme jen lakonické doporučení Wittgensteinovo: o čem nelze mluvit, o tom je třeba mlčet. I když sám později toto doporučení korigoval, rozumíme tomu, co měl na mysli; vyhnout se spekulacím a budovat vědu založenou na systému uspořádaných a logicky kohe-

rentních tvrzení, jimiž lze vyjádřit určité aspekty reality. Rád bych poukázal na to, že v pedagogice takové stanovisko nelze zachovávat, aniž bychom tím výrazně zkruslili povahu pedagogické teorie a zdeformovali pojetí ideálů představujících nejvýznamnější motivaci k vychovatelské činnosti, protože pedagogická (či v užším smyslu výchovná) teorie předpokládá určitou filosofii.

Vývoj filosofie a věd dospěl v mnoha ohledech do schizmatu, v němž se stále více prohlubují rozdíly mezi obecně teoretickými a filosofickými aspekty poznání a jeho empirickou podobou. Po krizi me-

¹ Přednáška proslovená 8. 9. 2014 v Olomouci na plenárním jednání konference ČAPV „Pedagogický výzkum – spojnice mezi teorií a praxí“. 4.–5. 10. 2014 byly provedeny drobné úpravy v textu a názvu.



tafyzické filosofie se dovršil rozklad jednoty poznání a proces separace vědních disciplín od filosofie. Tomuto pohybu udílel formu i směr především filosofický a metodologický pozitivismus, jenž jasně stanovil, že se mají vědci zabývat pouze otázkami, o kterých lze předpokládat, že jsou zodpověditelné. Získané odpovědi se ve vědách následně zobecní do podoby zákonů, principů a prognóz, což umožní nejen specifické poznání, jak věci či lidé fungují, ale též velice účinnou formu jednání, kterým se využívá, přetváří, a někdy i napravuje a vylepšuje vědecky poznaná skutečnost.

Po staletí trvající diskusi mezi vědou a filosofií byly nezodpověditelné otázky vyhrazeny filosofické reflexi. Kdy se však otázka stává nezodpověditelnou? Domnívám se, že tehdy, odkazuje-li k něčemu, co nelze uchopit ani běžnou životní zkušeností, ani prostřednictvím objektivního a z kritické distance vedeného vědeckého popisu a výkladu. Zde se dostáváme k tematickému jádru tohoto textu a k formulaci jeho cíle: *jde o to, poukázat na výchovatelství význam takových skutečností, které se vymykají empirickému a v užším smyslu slova vědeckému prošetřování i exaktnímu teoretickému popisu, na význam výchovných idejí, nebo chcete-li, ideálů.* Ideály a jejich hodnotu nelze prokazovat nějakými nezvratnými důkazy, které uznává empirik, avšak filosofická reflexe přivádí k poznání, že oč obtížněji jsou některé skutečnosti uchopitelné, o to důležitější mohou hrát roli v lidském životě, a je tedy třeba se jimi zabývat.

Proto bych rád na následujících stránkách ukázal, že *pojmový ani ontologický*

status ideálu ve výchově nelze vyčerpávat tím, že jej pochopíme jen jako produkt společenského života, nebo jej dokonce ztotožníme s nějakou dobře definovanou představou o dokonalosti, k níž bychom dítě či dospívajícího s pomocí metodiky přesně definovaných kroků přiblížili. To vyžaduje tematizaci ideálu jako nepředmětné skutečnosti, o jejíž „podstatu“ je nezbytné svádět nekonečný zápas. Jen tak je totiž možné, aby byl ideál pružinou individuálního i kulturního vývoje a nedogmatizoval se v pouhém názoru.

VÝCHOVNÉ IDEÁLY JAKO OBRAZ DOBY

O ideálech ve výchově bylo napsáno mnoho filosofických textů. U starých myslitelů nalezneme především zpochybnění tradicionalistických a nereflktovaných představ o tom, jak by měl člověk žít a o co usilovat. Vedle toho se ale filosofové pokoušeli dát konkrétní tvar ideji dobrého, vychovaného člověka a zachytit alespoň v obrysech ideál mudrce, vzdělance či občana. Ideály však nelze redukovat jen na „předmět“ filosofického tázání. Byly vždy tématem celospolečenským, často s výrazným politickým akcentem. Ostatně i filosofie, jejíž úlohou je kromě mnoha dalších i reflexe aktuální historicko-spoolečenské situace, formulovala výchovné ideály do jisté míry jako odraz určité dějinné epochy a v souladu s dobovými společenskými potřebami. Výchovný ideál společně s indikoval povahu společenského vědomí, jeho morální a myšlenkovou hloubku.



Sociocentrická filosofie osvícenství a sociologicky orientované myšlení ovšem způsobily, že v pedagogice (i v jiných vědách o člověku) začaly být výchovné ideály pojímány téměř výhradně jako produkty společenského života. Sociální vědci je ztotožnili s obecnými pojmy, které se vázaly k představám vyjadřujícím principy sociální reprodukce, jež je možno chápat jako nástroje kultivace společenských zájmů a sdílených hodnot.² Tím se problém výchovných ideálů přiblížil každodennímu životu a stal se současně relevantním i pro pedagogickou vědu, která chce, podobně jako filosofie, porozumět lidskému životu a různým jeho modalitám. Ideály se ale dostaly do nebezpečné blízkosti ideologií a principů sociálního determinismu, což hlavně ve 20. století, po tragických zkušenostech politického zneužívání ideálů, vyvolalo hlubokou nedůvěru.

Možná i proto dnes o ideálech téměř nikdo v pedagogice nemluví. Nejde přitom jen o terminologický posun, v němž by slovo „ideál“ vystrídaly jiné výrazy, za nimiž by se skrýval tentýž význam. Ve většině soudobých diskusí o výchově, vzdělávání a pedagogice shledávám naprostou absenci explicitních poukazů k ideálům. To může být výrazem opatrnosti a svého druhu obranou proti možné

indoktrinaci pedagogiky. Odvrat od ideálů ale můžeme chápat i jako neochotu připustit v procesu výchovy reálně působící transcendenci. Nabízí se jistý způsob výkladu této situace, který implicitně (tj. absencí jakékoli zmínky o ideálech) stvrzují soudobé učebnice pedagogiky: pedagogika se vyprofilovala jako věda a problematika ideálů patří do filosofie výchovy, nikoli do pedagogické vědy. U takového výkladu je však třeba všimnout si hned několika momentů.

Jednak připomeňme, že nutnost uvažování o ideálech pocítovaly a uvědomovaly si i velké, zakladatelské osobnosti pedagogické vědy, osobnosti, které nepodlehly pozitivistickým předsudkům odhodnocení a kvantofrenii.³ Ale především to, že považujeme schizma mezi filosofií a vědou za cosi samozřejmého, je povážlivou výpovědí o vývoji západního vědění. Jsme tak srostlí a tak souzníme s tímto rozparem, že jsme se sami stali jeho ztělesněním. V důsledku toho, že náš způsob vztahování se ke světu je „rozparcelovaný“, neujednocený (a tedy nefilosofický), nacházíme v uvedeném rozporu dokonce motivaci k obhajobě situace, v níž uměle oddělujeme problémy světa idejí (o němž hovoří filosofie) od problémů světa lidské aktivity (popisovaného empirickou

² Tato tendence se objevuje už u klasiků, rozvinula se především v souvislosti s průnikem sociologického výzkumu do edukačních oborů (počínaje texty T. Parsonse, později P. Bourdieuho). Pokusy o identifikaci ideálů ve výchově s nejrůznějšími „ismy“ je patrná především u pozitivistických autorů, u nás nejvíce u Krejčího a Příhody, částečně též u Hendricha, se stejným přístupem se setkáváme v marxistické tradici (u nás např. J. Cvekl).

³ Jmenujme za všechny alespoň Kádnera a Chlupa, ve světě pak Durkheima či Deweyho. Jakkoli je možné u některých z nich identifikovat četné pozitivistické tendence a přesvědčení, jakkoli někteří bojovali proti abstraktnímu idealismu, nikdy nezapochybovali o tom, že věda o výchově (a už vůbec ne výchovná praxe) nemohou existovat bez systematicky budovaného vztahu k ideálům.



vědou). Avšak chabá pozornost k filosofickým aspektům lidského života a jednání může zapříčinit závažné problémy ve vědě, zejména takové, jakou je pedagogika.

Pokusím se nyní o resumé hypotetických příčin, jež podle mého soudu generují ne zcela příznivý situační kontext soudobého myšlení o ideálech ve výchově:

1. Jednak *jsme všichni součástí myšlenkového světa, jehož význačným rysem je nedůvěra k metafyzickým konstrukcím*. Krize metafyziky, započatá již v předminulém století a prohloubená oslabením náboženského životního postoje, dnes kulminuje ve ztrátě víry v jednoznačnou platnost a přijatelnost určitých stanovisek a způsobů jednání. Ideál se jeví jako prázdný pojem, výraz nerealistických očekávání, jako iluze.

2. *Vyprázdněný prostor metafyzického myšlení a víry je nahrazován požadavkem exaktnosti, měřitelnosti a průkaznosti poznání*, což je trend postupně zasahující do chodu všech humanitních věd, které se tak v procesu emancipace přibližují přírodovědnému náhledu na svět. Poslední půlstoletí v pedagogice se nese ve znamení empirických výzkumů. Tyto tendence nelze dost dobře docenit, neboť vedly k mnoha významným objevům na poli pedagogické psychologie, didaktiky a dalších pedagogických oborů. Důraz kladený na podporu či prokazování veškeré teorie empirickým výzkumem učinil z pedagogiky skutečnou vědu. Avšak orientace na empirii někdy až příliš snadno vede k tomu, že ne zcela přesně

pochojíme vztah mezi myšlením a zkušeností, resp. teorií a praxí. Může pak dojít k tomu, že se pedagogice nedaří udržet zájem o to, co se empiricky zkoumat vůbec nedá (např. o výchovné ideály).

3. *Odvrat od tematizace ideálů v pedagogice můžeme doložit i z upozadění teorie výchovy ve prospěch „techničtějších“ oborů a témat*. Pedagogický diskurs je v současnosti obsahově ovládán diskusemi o kvalitě školy, kvalitě vzdělávání, o udržitelnosti a konkurenceschopnosti vzdělávacích institucí, o inovacích ve vzdělávání atd.

4. *Poněkud chladný vztah k otázce ideálů ve výchově lze spatřovat i v přirozeném znechucení ze zvrácené normativity ideologické pedagogiky*, s níž mělo 20. století bohatou zkušenost.

V následujícím výkladu se pokusím ukázat rozdíl mezi vědeckým a filosofickým přístupem v pedagogice, zdůvodnit, proč pedagogická věda i vychovatelská praxe potřebují filosofii a proč otázka výchovných ideálů v pedagogické teorii i praxi vyžaduje intervenci filosofické reflexe.

POVAHA PEDAGOGICKÉ VĚDY – NEZBYTNOST FILOSOFIE PRO PEDAGOGICKÉ MYŠLENÍ

Pedagogika je založena interdisciplinárně. Vždy byla a je rozkročená mezi filosofickou reflexí o cílech výchovy a vzdělávání na jedné straně a sociologickým výzkumem aktuálního stavu společnosti a psychologickou analýzou



osobnostních struktur a jejich vývoje na straně druhé. Pedagogický výzkum je v obecné rovině konstituován ze základní otázky, jak stanovit adekvátní prostředky formování člověka vzhledem ke zjištěním výše uvedených disciplín, tedy jednak s ohledem na dosaženou úroveň poznání a metodologie vědy, jednak vzhledem k tlaku společenské praxe.

Ubírá-li se pedagogický výzkum od jednoho úspěchu k druhému, neděje se tak zdaleka jen nezaujatým odhalováním a konstatováním „fakt“, nýbrž poskytováním návodů k určité práci s nimi a k patřičnému jednání. Návodů k řešení výchovných a vzdělávacích problémů jsou však legitimní jen tehdy, pokud reflektují a do podoby určitých odpovědí zpracovávají otázky po tom, co má být, a to zejm. pokud jde o nejdůležitější a nejobecnější vychovatelskou otázku lidskosti, o kterou máme ve výchově dětí a mladých usilovat. Co, resp. kdo je ten člověk, jehož lidství nám ve výchově leží na srdci? Takovou otázku lze ovšem radikálně vyložit jedině na půdě filosofie.

Troufám si proto s jistou nadsázkou tvrdit, že pedagogiku jako vědu i jako výchovně-vzdělávací praxi lze chápat coby konkretizaci a naplnění vůle sledující určitou ideu člověka. Specifický výchovný přístup, formy a cíle vzdělávání volíme podle toho, jakou volíme filosofii člověka, nebo spíš do jaké míry jsme vůbec ochotni takovou filosofii rozvíjet. Ale i podoba pedagogické vědy se vždy odvíjí od určité filosofie: před-

stavy o tom, co považovat za relevantní předmět výzkumu, za pedagogickou skutečnost (edukační realitu, jak se dnes říká) a jakými prostředky je možné ji zkoumat; klíč, podle něhož rozhodujeme, která témata jsou k výzkumu vhodná a která je možno pominout; víra ve společenský význam a případné praktické využití výzkumných zjištění – to vše je odvislé od našeho pojetí lidské přirozenosti, individuality a společenského života, od našich představ o tom, co znamená poznání, vzdělanost, úspěšnost, dobrý život... Pedagogika je proto smysluplná jen tehdy, dotazuje-li se systematicky na předpoklady takových představ a tedy udržuje-li si živý a stálý vztah k filosofické reflexi.

Je příznačné, že i v základech vysoce subtilních a teoreticky vybroušených vědeckých diskursů se objevují určité „samozřejmosti“, na něž se nikdo neptá, protože nejsou bezezbytku uchopitelné vědeckými prostředky. Je-li něco ve vědě považováno za samozřejmé, je to pro filosofii vždy výzva k zamyšlení a k zaujetí postoje kritické nedůvěry, z níž posléze vyvěrá výzkum pojmových předpokladů stojících mimo horizont porozumění speciálních věd. Pedagogika se již dávno stala vědou se všemi výhodami, které k etablované vědě patří, ale též s předsudky, do nichž mají tendenci etablované vědy někdy upadat. Úkol pedagogické vědy je navíc ve srovnání s pouze „poznávacími“ vědami specifický: vypracovává teorie, jejichž hlavním cílem je *přetvářet*, resp. *vylepšovat* (výchovně-vzdělávací) praxi. V tom-



to smyslu usilují badatelé v pedagogických vědách o provázání teorie s praxí, čímž vytvářejí to, co bývá označováno (zde bez pejorativního nádechu) jako vědotechnika. I výzkumy deklarované jako čistě explorativní jsou v pedagogice motivovány nejen badatelskou zvědavostí, ale v poslední instanci také přirozeným zájmem a vůlí formovat nadcházející generaci tak, aby byl svět zítřka lepší než svět včerejška.

Ne vždy si však uvědomujeme, že způsob a směr přetváření či vylepšování praxe, jakož i volba toho, co je údajně třeba měnit či vylepšovat, jsou generovány především tlakem převážně institucionální a politické praxe, jež skutečnost posuzuje podle zcela jiných než vědeckých měřítek a především skutečnost *hodnotí*. Přesněji řečeno – vědecká zjištění, způsob, jímž se k nim dopracováváme, vědecká očekávání a víra, s níž badatelé vstupují do zkoumání, to vše je vystaveno podmíněnosti tzv. mentálním apriori badatelů (termín Hélène Metzgerové, dle Kratochvíl, 2013, s. 227), společenskou situací, stupněm rozvoje dějinného vědomí a mnoha dalšími faktory, které nemáme zcela pod kontrolou. Miloš Kratochvíl s odvoláním na Metzgerovou upozorňuje, že „od faktů k teorii nevede přímá cesta a teorie není fakty zcela determinována, ... že na základě stejných faktů lze zformulovat různé teorie“. Empirie a teorie, resp. teorie a praxe je vždy propojena prvkem mentálního apriori badatele (Kratochvíl, 2013, s. 227). V tomto apriori se setkává individuální životní zkušenost

a odbornost vědce se světonázorovými představami, s aktuální podobou vědy a jejího provozu, se společenskými zvyklostmi a očekávanými, zasahují sem i módní prvky nejrůznějšího druhu, od oblíbenosti určitých forem či typů zkoumání až po zcela iracionální přesvědčení o významu některých skutečností. Neměli bychom zapomínat ani na to, že „mentální apriori“ je výrazně formováno i tím, co se nedostává do jeho „zorného pole“, tím, co toto apriori zcela mívá. Tak i zapomenutost sehrává důležitou roli v zakoušení a poznávání světa, jenž má potom podobu odpovídající nepřítomnosti všeho toho, nač jsme třeba již dávno zapomněli.

Myslím, že nezrušitelná podmíněnost či kontaminace vědy nevědeckými faktory (na kterou upozorňovali i G. Bachelard, T. Kuhn či M. Foucault) je dokladem toho, že věda potřebuje ke smysluplné existenci suplement v podobě filosofie; zejména věda, jakou je pedagogika, významně se podílejí na utváření našich představ o tom, k čemu je třeba vésti a dovésti člověka; věda se soustředí na zkoumání toho, co jest a jak to jest. Idea výchovy ale záleží ve vědomí, že jsme jako vychovatelé odpovědní nejen za rozpoznání pravé povahy jsooucích věcí (ať již jsou to společensko-ekonomické a politické okolnosti, nebo konkrétní pedagogické situace), ale jsme odpovědní i za *přetrvání toho, co si zaslouží být zachováno*, a za *otevření nových perspektiv*, možností, které zde ještě nejsou, ale *mají být* realizovány, přesněji řečeno mají být *jako možnosti* te-



prve objeveny a konstituovány.⁴ A právě tady vidím ústřední nervový bod reflexe o pedagogice: žádná věda není kompetentní k tomu, aby na základě analýzy faktů (toho, co jest) mohla ukázat směr a cíl, který máme při formování člověka (dítěte) sledovat. Tento cíl je předmětem otevřeného filosofického tázání.

Možná, že situace pedagogické vědy je díky této provázanosti s filosofií natolik zvláštní, že by mohlo být smysluplné nehovořit o ní jako o samostatné vědě v tradičním smyslu slova a ukazovat spíše pedagogické perspektivy, resp. pedagogické dimenze v různých vědách o člověku – a samozřejmě ve filosofii. Pedagogika jako věda *sui generis* pochopitelně existuje, ale stále ještě má před sebou hlubší diskusi o redefinování svého profilu ve světle celkové soudobé situace v humanitních vědách. Mluvíme-li totiž o pedagogice jednoduše a bez dalších upřesnění jako o vědě, musíme se vždy vyrovnávat s tím, že je v ní vedle stránky explanativní i velice silný normativní rozměr a hlavně nepřehlédnutelná otázka jejího poslání.⁵ Pedagogika prostě musí vedle otázek, jaký je stav a jak dosáhnout určitého dílčího cíle, řešit (a možná daleko intenzivněji než všechny ostatní) i otázku, k jaké hodno-

tě či ideji výchova a vzdělávání jako celek směřují, k jakým idejím dílčí cíle odkazují. Požadavky neutrality a hodnotové nezájatosti jsou v pedagogice nejen zavádějící, ale přímo zhoubné. V tento okamžik je možné připomenout to, co stejně všichni víme. Totiž, že pozitivistický program tzv. objektivní vědy o výchově je jedna z velkých iluzí moderny, neboť otázka „posledního“ a zdůvodňujícího výchovného cíle – ideálu je v pedagogice naprosto zásadní. Nepromyšlíme-li dostatečně rovinu ultimativních cílů – ideálů (a tedy také otázku dnes nepopulárních „norem“), nevíme, k čemu budoucího obyvatele této planety vpsledku orientovat a *čím legitimizovat veškeré formativní úsilí*. Otázku „posledních“ či zastřešujících cílů ovšem zdaleka nevytváří, neformuluje a neřeší pedagogická věda, a už vůbec ne výchovně-vzdělávací praxe.

TEORIE A PRAXE V PEDAGOGICE

– ÚLOHA METAFORY

V PEDAGOGICKÉM DISKURSU

Komplikovaný vztah mezi vědeckým a filosofickým rozměrem pedagogiky bývá interpretován na pozadí neméně

⁴ K poměru daného a ne-daného ve smyslu poměru toho, co jest, k tomu, co být může a má, viz texty Ladislava Hejdánka (2014). V námi studovaném kontextu je ilustrativní například pasáž z textu *Odpovědnost za příchod*. „Odpovědnost nelze redukovat na pouhé náležité reagování na *dané* skutečnosti, *dané* okolnosti (a tedy ani na *dané* zákony nebo zvyky), ale musíme ji přednostně vztahovat k tomu, co přichází z budoucnosti, co tedy není ještě ‚dané‘, ale co přesto představuje výzvu pro nás, pro člověka, pro lidi, pro tu či onu společnost, někdy snad pro celé lidstvo. (...) Základní odpovědnost lidí spočívá v tom být a vždy znovu se vědomě stávat otevřenými a vnímatelnými vůči přicházejícím ne daným, ale oslovujícím nás výzvám. Ty výzvy přicházejí z budoucnosti a dožadují se, abychom nezůstávali jen u toho, co *jest*, ale abychom vždy počítali s budoucností a spolupracovali na jejím příchodu.“

⁵ Viz prvorepublikové diskuse o vědním profilu pedagogiky (Hendrich, Příhoda, Chlup) i soudobé učebnice Úvodů do pedagogiky, již vesměs upozorňují na dvojitou povahu či stránku pedagogiky (Štverák, Průcha aj.).



komplikovaného poměru teorie k praxi. Filosofie přitom bývá ve srovnání s vědou často obviňována z nekonkrétnosti, přílišné obecnosti, alespoň pokud jde o uspokojení bezprostředních nároků výchovně-vzdělávací praxe. Filosofie se prý nehodí k praktickému využití, slouží jen neplodnému hloubání nemajícímu odezvu v reálném životě. Ideály, o nichž mluví, nikdy nevystihují skutečný stav věcí.

Rozpor mezi pedagogickou teorií a praxí byl ale v posledních letech aktualizován i na půdě vědy, a to v diskusích mezi pedagogickými výzkumníky a učiteli-praktiky o tom, jak učinit pedagogiku životnější, jak ji zbavit formalistických zátěží, jak ji učinit těsně přiléhající k realitě, k jejím potřebám a měnícím se požadavkům. Jinými slovy, jak ji učinit praktickou, jak zajistit, aby pedagogická teorie účinně fungovala, aby konečně zmizel, nebo byl alespoň zmírněn rozpor mezi „pravdami“ v učebnicích pedagogiky a realitou výchovy a (především) školní praxe.

Nabízí se otázka, zda uvedený rozpor může být řešen pouze zkoumáním vztahu mezi pedagogickou teorií (výzkumem) a praxí, zda také není důležité se ptát, jaká *idea člověka a jeho světa* stojí v pozadí našich představ o teorii, praxi a jejich vzájemném poměru. Hannah Arendtová ve *Vita activa* ukázala, že odtržení teorie od praxe je historickým vynálezem, událostí, k níž došlo v poměrně nedávné minulosti, a sice v důsledku změny v pojetí člověka a v užším smyslu slova vzdělance. Teorie ve smyslu čistě kontemplace, jak ji známe od filosofických a ná-

boženských myslitelů starověku a středověku, se ocitla v protikladu k aktivnímu a svět přetvářejícímu jednání politiků, ale také vědců, techniků a reformátorů. Světy teorie a praxe se náhle zdály být inkompatibilní. Ponechme stranou, že v dlouhodobém procesu proměny ideálu vzdělance sehrála klíčovou roli ideologie vědění, dle níž má poznání cenu (tj. je za skutečné poznání považováno) jen tehdy, je-li použitelné v praxi. Novověká epistemologická doktrína postulovala, že za poznání lze považovat pouze to, co má svůj odraz, resp. vytváří zjevný produkt ve viditelném světě a v užším smyslu slova ve světě věcí a v manipulacích s nimi. Výchova a vzdělávání mají sloužit především k tomu, aby učinily dítě schopným využívat možnosti, jež nabízí praktické poznání empirických věd. Vědění, které nevede k bezprostřednímu a hlavně viditelnému, měřitelnému efektu není vědním, ale balastem či zbytečnou okrasou.

Ačkoli stále žijeme v atmosféře dichotomického chápání teorie a praxe, v posledních desetiletích bývá jejich vyhrocený protiklad poněkud ohlázován, což v pedagogice dosvědčuje řada textů i výzkumných strategií. U některých autorů se setkáváme s inspirativním návrhem chápat složité a antinomické poměry teorie a praxe jako *metaforu* komplexní situace výchovy a jejích nároků. Jak píše Alain Vergnion (2009, s. 30), s tristními dualitami a striktním protikladem teorie versus praxe je třeba skoncovat. V oblasti výchovy a vzdělávání přitom nestačí jen zdůrazňovat praktický rozměr teorie, je třeba dostat se hlouběji do nit-



ra pedagogického diskursu a nahlédnout jeho *smíšenou* povahu; pochopit, že je *propojením teorie a praxe* přímo založen. Strasburská filosofka výchovy Nanine Charbonnelová ono propojení nahlíží *jako jednotu teorie a rétoriky*. Této jednotě udílí pohyb dvojí typ vůle: jednak vůle k pravdě, jednak vůle k účinné komunikaci. Vergnioux (2009, s. 30) to shrnuje následovně: „Pedagogický diskurs není do praxe pouze orientován, je přímo finalizován její formou a jejími obsahy.“ Proto je v propojení pedagogické teorie s praxí tolik významné a vlastně zakládající používání rétorických figur, z nichž nejdůležitější je metafora.

Nejedná se tu o diskreditaci pedagogiky tím, že ji jednoduše prohlásíme za pouhou rétoriku. Jde spíše o výzvu myslet na to, že pravda v pedagogice je jiného řádu než pravda ve vědách, které jsou spojovány s atributy „objektivní“, „pozitivní“ či „přísná“. Ať se nám to líbí, nebo ne, pedagogika zkoumá to, co je generováno společenským životem, kolektivně sdílenými představami, očekáváním a obavami, jakož i individuálními tužbami. Mne osobně na ní nejvíce zajímá a přitahuje právě to, že ji nelze dělat z odstupu – kdo bere pedagogiku vážně, je v ní vždy již osobně angažován. Proto je pedagogika vždy do značné míry normativní a proto se může metafora jevit jako adekvátní forma pedagogického soudu, neboť umožňuje vyjádřit množství významů a souvislostí jen obtížně uchopitelných prostřednictvím přesných a „neutrálních“ pojmů.

Je zde ještě jeden argument ve prospěch přijetí a užívání metafor v peda-

gogice. Pedagogika je pokusem o porozumění mimetickému procesu a o jeho řízení. Přes všechny námitky, jež zde mohou vyvstat v souvislosti s důrazem na lidskou spontaneitu, je výchova v základu záležitostí *nápodoby*, vedení a předvádění vzorů, byť je jejich posledním smyslem to, aby byly opuštěny a překonány. V procesu výchovy jde o identifikaci vzájemných implikací Stejného a Jiného, o paradox, že člověk se sám sebou stane jen tehdy, stane-li se jiným. Jen tehdy, neutrone-li ve své dětské podobě a stane se dospělým, jen tehdy, překoná-li svou uzavřenost a egocentričnost a otevře se druhým; jen tehdy, je-li ochoten opustit to, čeho již dosáhl, a vykročí do otevřené budoucnosti. *To, co je napodobováno jako vzor, je tedy třeba brát jen jako metaforu něčeho mnohem zásadnějšího, k čemu vzor odkazuje*. Symbolický charakter výchovy spočívá v tom, že výchovné vzory a ideály pouze odkazují k nepředmětnému pozadí, z něhož jsme je „vykročili“ a hypostazovali jako majáky ukazující směr životní cesty.

Do pojmů výchovy a vychovatelské kompetence bychom tedy měli zahrnout i obtížně objektivovatelné, obtížně měřitelné či zhora nedefinovatelné „aspekty“. Výchova přece neorientuje dítě jen v záležitostech běžného, obhospodařovacího života, ale má je co nejvíce „polidštit“ – učinit je schopným milovat, odpouštět, spravedlivě jednat, dobře se rozhodovat. Míváme většinou pocit, že to vše dítě nejlépe naučíme tím, že mu předvedeme „správné vzory“, které jsou vzápětí mylně ztotožňovány s ideály. Mluvíme o výcho-

vě k hodnotám a při tom máme na mysli jen naše představy o dobru, víře, cti a kultuře. Avšak *ideály, které působí v procesu výchovného vedení a dětského hledání „toho správného“, nelze nikde ve světě nalézt. Proto by neměly být ztotožňovány s našimi představami o nich, nebo dokonce s lidmi, kteří je podle našeho soudu nejlépe reprezentují. Skutečná hodnota a ideál nejsou z oblasti toho, co jest (zkušenostně dostupné), nýbrž z oblasti toho, co být má.* Tuto myšlenku nyní více rozvedeme.

VÝCHOVNÝ IDEÁL JAKO NEPŘEDMĚTNÁ IDEÁL⁶

Tím, že filosofie poukázala na skryté předpoklady každého poznání, ukázala zároveň na nedokonalost způsobů lidského vyjadřování pravdy, resp. interpretace skutečnosti. Tento filosofický objev přijaly vědy za vlastní již dávno. Filosofická reflexe ale stále funguje jako nejhlubší a nejkompexnější forma *anamnésis* – vynášší na světlo to, nač máme v době vrcholných vědeckých možností a četných úspěchů sklon zapomínat. Již před dvěma a půl tisíci lety ukázal velký řecký myslitel, že nejdůležitější pro poznání věcí, ale i pro praktický život člověka je skutečnost, která se mívá s možnostmi vědeckého (a vlastně jakéhokoli) výkladu. Platón nahlédl, že jsme nějakým zvláštním způsobem v kontaktu s tím, co velice silně

zasahuje naši zkušenost, avšak co samo není empirické, tj. ve zkušenosti plně vykazatelne povahy. Této skutečnosti, jak známo, říkal *idea*. Čtenář platónských textů si vzpomene na situace, v nichž se Sókratés i jeho diskusní partneři vši mocí snaží dostat ideje pod kontrolu – tj. snaží se je pojmově racionálně evidovat a beze zbytku jim rozumět, avšak ony se vždy ukazují být nedefinovatelné a tím i vědecky nevysvětlitelné, alespoň tedy ne prostředky objektivního zkoumání toho, čemu se ve vědách obvykle říká realita.

Platónovo rozpoznání ideje bylo bez nadsázky zakládajícím aktem dějinného vývoje evropské filosofie a vědy. Toto rozpoznání předznamenalo i dvojití pojetí teorie. Na jedné straně je teorie speciálních věd – tak jak ji už v antických dobách podával „znalý muž“, jenž se umí na svět dívat „patříčným způsobem“, poznává mnohé, dovede z oné mnohosti vydat počet a využít své poznání pro četné praktické aplikace. Rozum je pro něj nejvyšším orgánem poznání a dovede jej mistrovsky využívat.

Na straně druhé je „teoretik“, který nad rozum klade ještě cosi vyššího, o čem však nemá žádné „rozumné“ (tj. diskursivní, předmětné) vědění. Chápe ale, že rozum je tím, čím je, pouze díky onomu nad-rozumnému, jež ovšem netřeba nijak spiritualizovat nebo halit do hávu mystiky. Stačí si uvědomit, že všechny tzv. nej-

⁶ Pojmový rozdíl mezi ideou a ideálem, který je v určitých filosofických kontextech (např. u Nietzscheho) nepochybně zásadní, nechávám z důvodů úspornosti a tematické sevřenosti stranou. Je ale třeba zdůraznit, že by bylo možné téma, jemuž se tu věnujeme, vyložit právě na pozadí onoho rozdílu. Výklad by však potom vyžadoval zapojení celé řady dalších filosofických interpretací a podstatné rozšíření textu. V další kapitole zmíněnému rozdílu „idea“ vs. „ideál“ odpovídá „výchovný ideál“ vs. „výchovný cíl“.



vyšší (či obecné) pojmy jsou nějak pod-
míněny předpoklady, jejichž existence už
nemůže být redukována na status „rodo-
vého pojmu“ či obecné kategorie, protože
myšlení obecného teprve samy umožňují.
Analýza toho, co je to *logos*, ukazuje, že
každý *logos* spočívá na něčem, co již *logem*
není.

Jedinou větou řečeno, rozum je sám
sebou (tj. stává se rozumným) jen tehdy,
má-li ideje. Tak například obecný pojem
spravedlnosti nelze naplnit žádným jed-
ním konkrétním spravedlivým činem či
modelem spravedlnosti, naopak je třeba
každý konkrétní spravedlivý čin uvažo-
vat jako „nápodobu“, příklad či metaforu
spravedlnosti ideální. Smysluplného, pro-
tože nedogmatického myšlení je schopna
jedině mysl otevřená poznání, že úplnou,
dokonalou spravedlnost (ideál) nikdy
nikde nelze uskutečnit, ale my jako lidé
o ni máme usilovat. Pak také pochopíme,
že obecný pojem spravedlnosti, ať již je
definován jakkoli, nevystihuje nikdy úpl-
nou – rozuměj dokonalou – spravedlnost.

Povaze idejí a důvodu, proč je nelze
definičně zachytit, lze porozumět jen teh-
dy, odmítneme-li chápat lidského ducha
skrze jeho abstraktní a četnými definič-
ními atributy ověčený obraz. Člověka
v duchovním smyslu je nutno pochopit
jako úkol, který nejen že je vždy úkolem
jedinečným, ale nelze jej ani nikdy zce-
la naplnit. Patočka tuto úvahu rozvedl
v *Negativním platónismu*, kde přesvědčivě
ukázal, že platónská idea je především vý-
razem zkušenosti svobody, možné distan-
ce člověka vůči danostem, faktům, vůči
tomu, co jest. Teprve zkušenost svobody

otevřít vědomí, že existuje zásadní rozdíl
mezi tím, co jest, a tím, co být má. Patoč-
ka píše: „Historická je ... bytost, která ne-
žije ve věčnosti..., nýbrž která právě rozli-
šuje od toho, co je dáno – to, co je odbyto
a nenávratně ztraceno, a to, co ještě není
jinak než ve způsobu neuspokojenosti
v tom, co je přítomné. Historická bytost
se opírá o minulé, kterým rozšiřuje obzor
danosti, a jeho pomocí překonává dané
a přítomné. *Ale to všechno může jen tenkrát-
te, je-li jí otevřena síla distance, síla odstupu
od pouhé danosti a přítomnosti – síla
osvobození od ryze předmětného a daného:
v platónské terminologii tedy síla Ideje.*“
(Patočka 2007, s. 56).

Platón si představoval, že ideje nás ve-
dou v nalézání spojujících prvků v mno-
hosti, čímž se pluralita věcí představí jako
hierarchický řád – konstelace vztahů
podstat. Jsme dnes jistě daleko od Pla-
tónova přesvědčení, že tento řád musí
mít nutně tzv. objektivní a na nás nezá-
vislou existenci. Důležité je ale uchovat
si základní intuici platónismu: idea je
skutečnost, která nás oslovuje jako jedno-
tící, určující a zároveň motivující princip
tam, kde se setkáváme s nepřehlednou,
často nesrozumitelnou a domněle sva-
zující realitou. Chceme-li porozumět,
potřebujeme ideu, cestu ukazující instru-
mentálnímu rozumu, kudy se brát. Idea
nekonečně přesahuje požadavky bezpro-
střední praxe, neboť neslouží animálním
a instrumentálním cílům. Pouhá faktici-
ta nikdy není s to poučit nás, co bychom
měli dělat jako svobodné a důstojné by-
tosti. Je důležité stále připomínat Patoč-
kou zdůrazněný *nepředmětný charakter*



ideje. Mluvíme-li s Platónem o „plnosti“ ideje a ideálu, nelze si ji představit jako nějaký „balík“ dílčích dokonalostí, jejichž konečným součtem dospějeme k výslednému absolutnu. *Idea je to, co nikdy nelze vyslovit, protože není to, co jest, ale to, co být má.*

VYSLOVITELNÉ A NEVYSLOVITELNÉ V PEDAGOGICE – VÝCHOVNÝ CÍL VS. VÝCHOVNÝ IDEÁL

Pokusil jsem se ukázat, že to nejdůležitější, totiž ideál, k němuž chceme dítě vést, je nevysslovitelný. Máme samozřejmě k dispozici formulace nejrůznějších dílčích cílů, s nimiž lze verbálně zacházet a také je naplňovat. Ideál ve smyslu určité hodnoty a životní orientace či smyslu, k nimž dítě orientujeme, lze ale jen velmi obtížně empiricky naplnit a „na konci“ výchovného působení zjišťovat, zda jsme byli jako vychovatelé úspěšní.

Problém, o němž mi tu jde, zmiňuje Hervé Touboul jako jeden z ústředních cílů výchovy k povinnostem, výchovy k vědomí závazků (Touboul in Vergnioux 2005, s. 56). Jedná se o vztah mezi spravedlností a milostí.⁷ Jakkoli je milost specifickým křesťanským pojmem, lze jej pro tento příklad chápat jako univerzálně srozumitelný výraz touhy člověka

po vyjádření absolutního rozměru lidství, v němž se racionálně vykazatelné a v podstatě fyzikálně-biologicky založené morální požadavky spravedlnosti ve smyslu vyrovnání sil překonávají v absolutním a nepodmíněném odpuštění. Zatímco pro spravedlnost ve smyslu vyrovnání existuje poměrně jednoduché zdůvodnění a snad i spontánní inklinace v člověku, dospět ke spravedlnosti otevřené a schopné odpuštění je možné jen niterným, tudíž nezobecnitelným pohybem nepřeveditelným na žádné zdůvodnění a argumentaci.⁸ Spravedlnosti se lze „učit“, nebo ji lze alespoň vysvětlovat jako základní princip mezilidského soužití. Odpuštění je idea, skrze níž jsme napak s to nahlédnout hranice obecných principů, jimiž řídíme náš život a díky nimž je jistě možné ustavit a udržovat civilizaci nebo, chcete-li, kulturu. Idea ale ukazuje meze každého zobecnění, meze zákona, meze, do nichž hodláme uzavřít náš svět, aby se stal jednodušším a srozumitelnějším. Proto je tak obtížné vychovatelsky prostředkovat mezi ideou a nově a křehce se formujícím člověkem. Idea ukazuje velikost a vlastně nekonečnost lidských horizontů rozumění světu i sobě samému. Člověk díky ideji nikdy není jen tím, čím je, ale stává se také tím, čím být má. Jak velice často čteme u Ladislava Hejdánka, člověk je možná

⁷ Touboul odkazuje k Nietzscheovi pojednání o autodestrukci spravedlnosti v milosti, avšak zcela proměňuje jeho vyznění (srov. Nietzsche, 2002, II. pojednání, zejm. s. 54–55).

⁸ V jedné každé situaci a v jednom každém životě vstupuje idea do proměnlivých okolností. Proto je třeba, aby se výchova „individualizovala“ a aby vychovatel od velkých a obecných cílů, projektů a vizí dokázal zacílit na jedinečnou úroveň a perspektivu konkrétního dítěte. Jen tak má šanci pomoci dítěti rozvinout vždy individuální možnosti, jak se ideou nechat oslovit a učinit ji součástí vlastního života.



dokonce víc, než čím je, tím, čím (dosud) není.

Francouzský filosof Gabriel Marcel napsal, že existuje rozdíl mezi zvláštními pravdami odkrývanými vědcem jako výsledky jeho trpělivého bádání a tím, co nazývá duchem pravdy (srov. Marcel, 2003, s. 55–58). V prvním případě, říká, jde o pravdy, které „mají tendenci ztotožnit se se svou formulací“. Díky tomu mohou být uchopeny samy o sobě a nakonec i nezávisle na zkoumáních, jež k nim vedla, i na subjektu, který je formuloval. K povaze zvláštních pravd patří, že jsou „již svou podstatou neosobní a činí si nárok na nějakou platnost, jejíž zdroj je v nich samých“. To zakládá podle Marcela analogii mezi zvláštními pravdami a věcmi. „Věc je zde připravena, aby ji kdokoli konstatoval.“ Dovoďte ještě jednu citaci: „Tíhneme k tomu, abychom shromážďovali, sbírali zvláštní pravdy tak, jako někdo sbírá minerály nebo mušle.“ To podle Marcela jednak zakládá scientistickou iluzi o nezávislosti vědeckých pravd na člověku a jednak způsobuje atrofování těchto pravd, zejména stanou-li se, jak říká Marcel, součástí nejrůznějších „výtahů v kostce“ z historie či fyziologie, jež mají připravit kandidáta k tomu, aby prošel tou či onou univerzitní zkouškou“ (všechny citace Marcel, 2003, s. 55–56).

Duch pravdy má naopak zpravidla velmi daleko k přesnosti a jazykově vyjádřitelným poučkám. Vyznačuje se tím, že může „zcela naplnit bytost, která

ve svém životě měla příležitost či možnost poznat jen velmi málo zvláštních pravd a pro niž tyto pravdy nikdy nebyly ani formulovány takovým způsobem, aby je bylo možno předávat, natožpak vyučovat“ (Marcel, 2003, s. 56). Marcel chtěl ducha pravdy „definovat ve vztahu k našemu údělu“ – nejde v něm proto ani o rozum, ani o intelekt, protože není odtržen od skutečnosti, nestojí proti ní. Marcel ukazuje, jak je duch pravdy nejniterněji spjat s konkrétní osobou tak, že jí vládne, zatímco ona se mu zcela dobrovolně oddává. Pokud se oddám duchu pravdy, stane se mi pravda bližší, než jsem si já sám. Tehdy jsem schopný například v případech, kdy si lichoťím, nahlédnout, že tím zrazuji sám sebe, říká Marcel (2003, s. 57).

Co z těchto úvah plyne pro pedagogiku a pedagogogy? Především to, že pedagogická věda i pedagogická praxe zahrnují oba Marcelem rozlišené druhy pravdy. Podobně jako v jiných vědních oborech je i v pedagogické vědě nezbytné, aby se soustředila na co nejdetailnější poznání mechanismů a kauzálních souvislostí všude tam, kde je lze nalézt. V této rovině také formuluje dílčí výchovné cíle. Ale nejdůležitější je, že pedagogika není, nikdy nebyla a nemůže být vědou o obecném, nýbrž je vědou užívající zobecnění k zušlechtování a podpoře růstu individuí.⁹ Všechny obecné pravdy o různých aspektech „edukační reality“ je třeba chápat jako odrazové můstky k promyšlení

⁹ I když se vědy po staletí orientovaly na obecné principy a propozice věcí, dnes se pokoušejí rozšířit svůj diskurs o náhled na jedinečnost. V pedagogice se objevily četné metodologické přístupy, které na jedinečnosti staví a z ní vycházejí (zakotvená teorie, etnometodologické přístupy atd.).



něčeho, co je bytostnější a co tvoří základní intuici pedagogického postoje: jak učinit konkrétní dítě co nejlepším člověkem a jak mu pomoci stát se tím, kým má být, nebo lépe: tím nejlepším, kým se ze svých vlastních možností může stát.

ZÁVĚREM

Velcí filosofové, Aristotelés podobně jako Descartes či Hegel, byli přesvědčeni o tom, že v pozadí různých přístupů ke skutečnosti existuje něco jako základní jednota filosofie a vědy a věda bez metafyzického základu nemůže existovat a dávat smysl – věřili v jednotu vškerého vědění odvíjejícího se ze stejného filosofického (metafyzického) kořene. Víra v metafyzický jednotící základ vškerenstva je však minulostí. Dnes jsme v situaci, kdy se tápavé snahy o jednotu mnohým zdají být spíše symptomem vědecké naivity nebo dokonce ideologie. Jsem přesvědčen, že ztracenou jednotu je nezbytné stále, byť pracně, hledat. Zejména pedagogové totiž vědí, že člověk je jednota a jinak než jako jednotě mu nelze porozumět. Ne vždy si však tuto jednoduchou pravdu uvědomujeme. Možná proto, že se vyhýbáme tomu, co nelze vědecky (a vlastně nijak) zajistit, proto, že se v dobré víře snažíme pedagogiku stále více zvědečtit a zkoumat jen to, co nepřekračuje horizont zobečnitelnosti nebo alespoň předmětné prokazatelnosti. O jednotě již dnes (a je to dobře) nelze mluvit jako o danosti – jednota se jednou provždy stala otázkou celoživotního hledání.

Osobně se domnívám, že dělat komplexní vědu o výchově a vzdělávání – tj. pedagogiku s nárokem hledání jednoty – předpokládá vědomí nevyslovitelnosti a nezajištěnosti posledního cíle individuálního i kolektivního života, jež chceme formovat. Sledovat výchovný ideál neznámá dogmaticky prosazovat vlastní dobovou představu o dobrém člověku, o dobrém životě, o dobré škole (i když by dnes mnozí řekli spíše o kvalitním člověku a kvalitní škole), nýbrž otevírat nové možnosti a všímat si toho, co se hrozí ztráct v institucionálních systémech, co se vysuší v obecných poučkách či co se ideologizuje v různých zájmových skupinách.

Výchovné ideály na sebe samozřejmě berou konkrétní a předmětnou podobu dostupnou běžným představám a formulovanou v jazyce, který je vždy dítětem své doby. Ale způsob, jímž ideál vyjadřujeme, nikdy nevystihuje jeho pravou povahu. *Ideál je skutečnost přicházející a oslovující, nikoli skutečnost daná.* Proto se vymyká sociologickému i psychologickému popisu.

Pedagogika má mezi vědami o člověku opravdu zvláštní postavení, neboť slouží k tomu, abychom lépe porozuměli možnostem člověka opustit danou skutečnost ve prospěch nabídky něčeho, co ještě není, ale přichází a oslovuje nás to z budoucnosti. Ideály v ní tedy mají výsadní postavení. Abychom vůbec mohli mluvit o společenském pokroku a individuální autonomii, je třeba uchovat si takovou míru svobody a otevřenosti, která nám umožní rea-



govat na ty ideje, jež ukáží přítomnost v pravém světle a dovolí nám nahlédnout její chyby, nedostatky a především možnosti jejich nápravy. Předpokladem toho ale je *přiznat pedagogice filosofický základ a připustit, že věda o výchově má přinejmenším stejně těsný vztah k tomu, co není, ale má být, jako k tomu, co jest a co lze víceméně přesně pochopit a definovat.*

Vedle řady problémů, které dnes pedagogika řeší, bych se přimlouval za to, abychom znovu uznali za jeden z nejdůležitějších problémů výchovných ideálů. V tomto případě je však problém spíše výzvou. Výzvou k promyšlení regulativních idejí výchovně-vzdělávací praxe i pedagogického výzkumu a v neposlední řadě i k hledání podstaty té energie, s níž se pouštíme do náročné a odpovědné práce vychovatelů nastupující generace.

LITERATURA

- Hejdánek, L. (2005). *Odpovědnost za příchodí*. Archiv Ladislava Hejdánka [online] [cit. 2014-12-8]. Dostupné z [www.hejdanek.eu/digiarchiv.php?q=odpovědnost+za+př%C3%ADchoz%C3%AD&str=1&id_detail=243&show_type=1](http://www.hejdanek.eu/digiarchiv.php?q=odpovednost+za+př%C3%ADchoz%C3%AD&str=1&id_detail=243&show_type=1)
- Kratochvíl, M. (2013). *Francouzská epistemologie*. Praha: Triton & ZČU Plzeň.
- Marcel, G. (2003). Hodnota a nesmrtelnost. In P. Bendlová, *Hodnoty v existenciální filosofii Gabriely Marcela*. Praha: Academia, s. 49–78.
- Nietzsche, F. (2002). *Genealogie morálky*. Praha: Aurora.
- Patočka, J. (2007). *Negativní platónismus*. Praha: Oikoymenh.
- Touboul, H. (2005). Les Devoirs. In A. Vergnionx (Ed.), *Penser l'éducation. Notions clés pour une philosophie de l'éducation*. Paris: ESF, s. 53–58.
- Vergnionx, A. (2009). *Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques*. Paris: Vrin.

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.,

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Celetná 20, 116 36 Praha 1;
e-mail: martin.strouhal@ff.cuni.cz



STROUHAL, M. On the Character of Pedagogical Theory. How to Understand Educational Ideals

The aim of the paper is to discuss the importance of philosophical reflection in pedagogy and the dangers resulting from reducing science to empirical research subject to its specific criteria. Taking reflection on educational ideals as an example, the author shows the importance of philosophy to pedagogy, particularly the way in which it reveals the relationship between what is and what ought to be. This paper endeavours to show that pedagogy has two crucial roots – (1) scientific research establishing that which is (facts), and (2) philosophical inquiry opening up the question of the meaning and aim of education and educational theory. From a certain point of view, educational ideals are both factual and “practical” in character: we give them a certain shape in notions and representations, they provide orientation for our educational experience, and they help us to build educational theory. Philosophical reflection reveals, however, that educational ideals cannot be reduced to what can be empirically identified in individual ideas or social praxis.

Keywords: *ideas and ideals; pedagogy; education; theory; praxis*