VĚDA A MATENÍ ŽÁNŘŮ: ANALÝZA JEDNÉ RECENZE

Radim Šíp^{1,2}

¹Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín, Česká republika

²Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, Poříčí 538/31, 603 00 Brno, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20211101105>

Přijato: 29. 3. 2021

To cite this article: ŠÍP RADIM. 2021. Věda a matení žánrů: Analýza jedné recenze. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (1): 105–115.

Pozorně sleduji práci svých doktorandů. Když jsem si nedávno v odborném časopise *Lifelong Learning* přečetl recenzi na monografii Michala Černého *Digitální kompetence v transdisciplinárním nahlédnutí*, vrátil jsem se pro jistotu k tomuto Černého textu, abych se ujistil, že jsem něco podstatného nepřehlédl. Zatímco jsem si během druhého čtení udělal ještě přesnější náhled na plusy a minusy této monografie a opět došel k názoru, že je to text hodný pozorného čtení, ve vztahu ke zmíněné recenzi ve mně rostlo znepokojení. Pokud by se takové recenze staly v našich odborných časopisech převládající normou, nesvědčilo by to o dobré kondici české vědecké komunity.

Cílem následující analýzy je poukázat na nebezpečí, které znamenají pro rozvoj vědy a s nimi spojených profesních společenství podobné typy textů. Abych mohl tento typ popsat a na základě toho také charakterizovat zmíněné nebezpečí, musím nejprve tuto recenzi podrobit analýze a s její pomocí nalézt obecnou strukturu, na níž je založena a již sdílí s podobně zaměřenými diskurzivními akty.

Nejprve velice krátce představím Černého monografii, aby si čtenáři mohli udělat vlastní přibližnou představu o celkové stavbě textu. Poté se budu

věnovat obsahové stránce recenze. Vyberu pro její argumentační strukturu důležitá místa a dám je do kontextu s příslušnými pasážemi v Černého knize. V následující části vyjdu ze *sociálně konstruktivistického, diskurzivního paradigmatu* (Berger & Luckmann, 1999; Van Dijk, 1998; Thompson, 1990) a podrobím recenzi rozboru prostřednictvím vybraných nástrojů diskurzivní kritické analýzy. Využiji *analýzu interpretačních repertoárů*, především identifikaci dominantního souboru pojmů, rétorických figur a frází (Potter & Wetherell, 1995), kterým vymezím prostor, v němž se recenze formálně pohybuje. Na vytčený prostor budu následně aplikovat Van Dijkovu *klasifikaci argumentačních postupů*, především postupů zdánlivého popření a vytváření kontrastu (Van Dijk, 1998). Vše nakonec uzavřu *analýzou celkové konstrukce výpovědi*, přičemž se budu soustředit na modus operandi legitimizace, zejména na jeho racionalizační strategii (Thompson, 1990). V závěrečné fázi na základě porovnání obsahové a diskurzivní stránky textu popíšu obecnou strukturu recenze, již sdílí s podobně motivovanými texty, a funkce, které z této struktury vyplývají.

O ČEM KNIHA JE

Autoři recenze nepředložili žádnou celkovou interpretaci knihy. Tvrdí, že „se chytají jednotlivých vět“, protože „[n]ičeho jiného se chytit nelze“ (s. 356).¹ Nezbyvá jim tedy než „vzít tyto jednotlivé věty“ a podrobit je kritice (tamtéž). A tak pracují s jednotlivými větami bez ohledu na jejich skutečný kontext a záměr. Kniha ovšem má svůj pevný rámec, je jasně strukturována a její autor to deklaruje již v úvodu (Černý, 2019, s. 7–8). Jedná se o text, který do českého prostředí uvádí evropský referenční rámec digitálních kompetencí.² Tento rámec na základě zadání Evropské komise vypracoval tým odborníků, který prostřednictvím metastudie výzkumných textů o digitálním světě stanovil jednadvacet digitálních kompetencí, rozdělených do pěti oblastí. Každá z oblastí je rozpracována do osmi úrovní, jejichž indikátory ukazují, v jaké míře mohou jednotliví lidé danou oblast ovládat (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017; Janssen & Stoyanov, 2012). Těchto osm úrovní umožňuje vystavět a kalibrovat výuku digitálních kompetencí.

1 Není-li v odkazu uveden autor, jedná se o referenci na text recenze.

2 Viz <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>.

Problémem ovšem je, že se jedná o sice užitečný, ale pouze technický nástroj, jenž postrádá zasazení do širšího celospolečenského kontextu a hlubší rozpracování obsahů, se kterými jsou dané oblasti spojeny. Cenným počinem recenzované knihy je, že se o takové doplnění snaží. Její autor si na začátku stanovuje doménu filozofických východisek, dominantně fenomenologických (srov. Černý, 2019, s. 20–29)³, a poté ji aplikuje na jednotlivé oblasti, čímž je uvádí do širších kulturních a technologických souvislostí (tamtéž, s. 31–136). Kniha je zakončena překladem DigCompu, verze 2.1 (tamtéž, s. 137–160), jemuž závěrečnou podobu vtiskl tým kolem Tomáše Langer. Díky své struktuře a obsahu tento text pozitivně proměňuje současnou českou diskusi o digitálních kompetencích, protože se jim věnuje koncepčně, propojuje české pedagogické milieu s evropskou diskusí o tomto tématu, poskytuje velmi slušný překlad klíčového celoevropského dokumentu, a především rozpracovává jednotlivé oblasti kompetencí způsobem, který v našem ani v evropském kontextu není samozřejmý.

CO O KNIZE PÍŠOU AUTOŘI RECENZE

Hned na začátku si autoři pochvalují Černého počín, když podle jejich čtení slibuje „propojení filozofie, sociologie, pedagogiky a informační vědy nad aktuálním tématem digitálních kompetencí“ (s. 355). Z další figurace textu je ale zřejmé, že v tomto příslibu byli zklamáni. Podle nich se přinejmenším „sociologie v textu nijak výrazněji nepromítla“ (tamtéž). Ovšem v jediné pasáži, kdy se o takovém transdisciplinárním propojení Černý zmiňuje, se ve skutečnosti píše: „Rádi bychom upozornili na to, že téma digitálních kompetencí představuje zajímavý most mezi informační vědou, sociologií a pedagogikou“ (s. 8). Černý zde nevyjadřuje nějaký příslib, ale zcela prostý a těžko zpochybnitelný fakt. Co se týče sociologie, vyjádření autorů recenze není také přesné. Černý se sice neodkazuje na Durkheima, Webera, Parsonse, Giddense

3 Zvolená východiska jsou klíčová. Umožňují uchopit digitální kompetence v jejich postupném utváření a odhalování (in fieri, jak to Černý rád vyjadřuje Patočkovou dikcí), a propojit je tak s dlouhodobým technickým směřováním západní civilizace. V tomto textu však není prostor pro hlubší diskusi. Zájemce proto odkazují nejen na výše zmíněnou pasáž, ale především na autorovu připravovanou disertační práci, kde budou tato východiska do hloubky vyložena a dále rozvinuta prostřednictvím pragmatistického přístupu a teoretických konceptů on-life světa, infosféry a rozšířené mysli.

a další kanonické postavy sociologie, ale na několika místech zmiňuje Floridiho zpochybnění hranice mezi off-line a on-line světem (s. 13–14, 113). To je téma, které úzce souvisí s hlubokou proměnou společnosti, jež dokonal přesun od společnosti pozdně moderní ke společnosti informační. Informační společnost je klíčovým pojmem textu a v různých souvislostech jej Černý zmiňuje čtyřiatřicetkrát. Přitom se odkazuje na důležitou Norovu-Mincovu zprávu (s. 19), která vyznačuje důležitý počátek celé debaty, a při sociologické charakteristice informační společnosti využívá podstatných teorií a zjištění mnoha autorů – např. Webstera, Warfa, Bowdena, Robinsona, Reicha atd.

Z důvodů, které zmíním v poslední analytické části, autoři tvrdí, že „pedagogického a andragogického je v textu žalostně málo“ (s. 355). V textu našli zmínku o Průchovi, Jarvisovi, Knowlesovi, Freirem a Illichovi a tvrdí, že se k nim Černý odkazuje především přes sekundární literaturu, např. Freireho interpretuje z Brdičky (tamtéž). To podle nich s sebou nese tři negativní efekty. Jeden z nich spočívá v tom, že Černý přisuzuje určité koncepty nesprávným autorům: „Jarvis zcela jistě nevytvořil koncept informační společnosti či vývoje společnosti od industriální k učící se“ (s. 355–356). Autoři si nevšímají pro dané téma důležitých pedagogů – Siemense (Černý, 2019, s. 23, 37, 126), Candyho (tamtéž, s. 129), nevšímají si v daném kontextu podstatného teoretického rámce TPCK-W a odkazů na autory, kteří s tímto rámcem pracují (srov. tamtéž, s. 19), nevšímají si literatury, z níž Černý cituje a k níž v textu odkazuje (v použité literatuře je 19 studií, které v názvu mají přímo pojem education) atd. Toto omezené čtení by se nejvstřícněji dalo interpretovat tak, že autoři recenze v Černého textu hledají pedagogické ikony, které určují jejich profesní horizont. Když je nenacházejí, tak na pozadí svých znalostí nesprávně interpretují věty, které předtím vytrhli z jejich širších souvislostí. Například Černý se neodkazuje přes Brdičku na Freireho, ale píše o tom, jak Brdička interpretuje kritickou pedagogiku ve vztahu k současným technologiím (tamtéž, s. 135). Podobně posunutá je i pasáž o Jarvisovi, neboť původní Černého věta pouze konstatuje, že „Jarvis (Thelenová, 2014) v této souvislosti hovoří o diferenci mezi společnostmi informačními, znalostními a učícími se“ (tamtéž, s. 31).

Autorům pochopitelně záleží na andragogice, a proto se k ní opakovaně vracejí. Mohou se však opřít o jedinou větu z celého textu, v níž Černý zmiňuje slovo andragogika: „Jedním ze základních východisek andragogiky, ale také ohniskem svárů je to, co by se dospělý člověk měl učit“ (tamtéž, s. 132). Následně autoři konstatují, že se Černý mylí, protože „[o]bsahy vzdě-

lávání jsou pro andragogiku – mimo veškerou pochybnost – marginálním tématem“ (s. 356). Pomiňme skutečnost, že pokud by taková interpretace byla pravdivá, tak by andragogika byla jedinou pedagogickou vědou, kterou by nezajímaly vzdělávací obsahy. Když se raději obrátíme ke kontextu celé pasáže, vyplývá nám z něj, že věta je malou částí v daleko širším a podstatnějším tématu, kterým je celoživotní vzdělávání, jehož význam se ještě stupňuje s nástupem nových technologií (Černý, 2019, s. 132–133). V tomto kontextu je otázka po vzdělávacích obsazích pro dospělé aktuální bez ohledu na to, zda autoři recenze podléhají či nepodléhají příliš tradičnímu pojetí andragogiky jako vědy zaměřené na proces (Knowles, Holton & Swanson, 2005, s. 115–138).⁴

V pasáži, kterou vrcholí a fakticky končí odkazy na danou knihu (s. 356–357) – zbytek recenze se stejně epizodicky věnuje jiným třem Černého textům – autoři tvrdí, že „z původního DigCompu [...] zbyly jen názvy kapitol, zbytek jsou volné asociace na dané téma, věty s různou tematikou, které jsou nahodile poskládány k sobě“ (s. 357). Jsem přesvědčen, že se autoři hluboce mýlí v hodnocení struktury a intence celé knihy (viz výše). Mýlí se také parciálně, když „volné asociace“ a „nahodilé skládání vět“ dokumentují následovně: „Autor například spojuje stvoření světa, tedy Starý zákon, Nietzscheho („Podle Nietzscheho je člověk zvíře, které může slíbit“), knihtisk, programátorské [sic] jazyky, lidovou tvořivost a možnost psaní díky internetu ve třech odstavcích“ (tamtéž). Když se opět vrátíme k originálnímu textu, zjistíme, že celá pasáž je úvodním zastřešením kompetenční oblasti Tvorba digitálního obsahu (Černý, 2019, s. 75). Všechny zmíněné Černého odkazy jsou

4 Celá tato zvláštní diskuse o vzdělávacích obsazích dává smysl pouze na pozadí vzniku andragogiky. Ta se během 20. století konstituovala jako vědecká sub/disciplína. Aby se svébytnou a rozeznatelnou sub/disciplínou mohla stát, vymezila se vůči pedagogice tím, že na rozdíl od ní andragogika nepracuje s modelem zaměřeným na obsah, ale na proces. To mělo vážný dopad na její pozdější vývoj ve dvojím smyslu. Tímto krokem andragogika navázala na zcela tradicionalistické pojetí pedagogiky, v níž hraje klíčovou roli transmise obsahu a centrální a autoritativní pozice učitele, a tímto způsobem z pedagogiky zcela vyřadila alternativní směry vzdělávání. To v následném kroku ovlivnilo její sebeporozumění a určilo její hlavní směřování. Důraz na proces učení překryl význam obsahu a přes všechny pozdější korekce (např. Boud et al., 1985; Brookfield, 1986; Tennant, 1988) andragogika chytla sebe sama do pastí myšlenkové figury „buď/anebo“: buď proces, anebo obsah; buď sebeřízení a autonomie, anebo instrukce a vedení atd.

účelně zvolené a zapadají jeden do druhého. Odkazy na knihu Genesis dokládají antropologicky podstatnou věc: lidé už od starověku chápali, že hlavní podstatou člověka je schopnost tvořit a že tvorba se úzce pojí se slovem, později s písmem. Odkaz na Nietzscheho vyzdvihuje společenskou a institucionální stránku lidské evoluce, v níž tvorba slovesného obsahu a s ním úzce spojená distribuce poznání se začala dynamizovat s objevem písma, později knihtisku, a dnes kulminuje s objevem počítačů, internetu a světa on-line. Všechna tato technologická vylepšení vedou k zmnohonásobení možnosti tvořit (Černý, 2019, s. 75). To s sebou ale nese podstatné civilizační závazky. Právě na tomto pozadí vystupuje do popředí význam kompetence tvořit, interpretovat a kriticky hodnotit digitální obsah.

Autoři recenze nepostupovali při čtení knihy tak, jak by recenzenti postupovat měli. Nerespektovali zásadu hermeneutického čtení a neprocházeli známým interpretačním kruhem, v němž se poměřují jednotlivé části (věty, odstavce, kapitoly) s celkem textu, aby v jeho kontextu mohly být zpětně interpretovány jeho části. Spokojili se s výběrovým, atomizovaným čtením jednotlivých vět a ty poté ve zcela zcizeném kontextu podrobovali kritice. Není divu, že je pak pro ně snadné uzavřít recenzi Černého knihy větou: „Je opravdu těžké v textu najít něco, u čeho bychom se [my pedagogové a andragogové] mohli pozastavit s dílčím uspokojením“ (s. 357).

JAKÉ IDENTITY, JAKOU POLARITU, JAKOU IDEOLOGII AUTOŘI RECENZE KONSTRUJÍ

Text recenze je zajímavý i po formální stránce. Následně se budu soustředit především na pasáž, kde se autoři zaměřují na recenzovanou knihu, to znamená na dvě a půl strany z pěti (s. 355–357). Přesto se zde nachází relativně bohatá vrstva rétorických figur a diskurzivních strategií, které účelově distribuují vlastnosti, identity a strukturují celkové ideologické pozadí.

Identifikace souboru pojmů, rétorických figur a frází. Vybrané pojmy: (a) pedagogika, (b) andragogika, (c) vědy o výchově, (d) sociologie. Vybrané rétorické figury a fráze: (1) „jsme si vědomi našich limitů“ (s. 355), (2) „mohlo by být naší první výhradou [plohříchu ne poslední“, (3) „zde musíme vyjádřit pochybnost o autorově erudici v oblasti pedagogických věd“, (4) „čtenář Brdičky by tohle opravdu měl vědět“, (5) „mohli bychom pokračovat ve výčtu autorových omylů..., dezinterpretací..., floskulí... a oslích můstků...“ (s. 356), (6) „pedagogiky (a andragogiky) je opravdu poskrovnu“, (7) „je opravdu těžké

v textu najít něco, u čeho bychom se mohli pozastavit s dílčím uspokojením“ (s. 357).

Celková charakteristika pasáže z hlediska pojmů, figur a frází: Klíčové pojmy se primárně vážou k vědeckým disciplínám a k charakteru vědy jako celku (a–d). Tyto pojmy vytyčují ideové pole – jde o vědu, vědecký přístup. Autoři deklarují svoji soudnost, nejsou ve všech vědách odborníky (1). Vytčení této pozice hraje v dané pasáži roli neartikulovaného, přesto přítomného kontrastu. Explicitní artikulace tohoto kontrastu se objeví až na konci recenze, kde slouží jako vyjádření jejího poslání, které je navíc zvýrazněno silnou rétorickou figurou – ironií: „Kým tedy vlastně Michal Černý je? Podle jeho internetové stránky je mj. filozofem výchovy a informace, kosmologem, informačním vědcem, pedagogem, didaktikem, historikem a publicistou. Doufáme, že alespoň něčím z toho opravdu je“ (s. 359). Identita Černého je konstruována jako ve vědeckém prostředí identita pochybná. Toto vyznění je posilováno frázemi vyjadřujícími jeho nedostatky a reakce autorů na ně – omyly, dezinterpretace, floskule a oslí můstky (5), výhrady autorů recenze (2). I tam, kde by měl být Černý nejsilnější – tj. jako příliš nadšený čtenář Brdičky – selhává (4). Nedostatky jsou znásobeny tím, že autoři recenze v knize nenacházejí dokonce ani dílčí uspokojení (7). Na základě těchto skutečností autoři vyjadřují pochybnost o autorově erudici (3) a pochybnost o hodnotě celé knihy, protože obsahy pedagogiky (andragogiky) se v textu vyskytují poskrovnu (6).

V této pasáži můžeme detekovat dva silné diskurzivní *argumentační postupy*, které se navzájem podporují. *Vytváření kontrastu:* Autoři recenze staví Černého do opozice. Jejich profesní identita je neslučitelná s jeho identitou. Při kontrastování dochází k posilování pozitiv a zeslabování negativ autorů, aby přesně opačným způsobem byla posílena negativa a zeslabena pozitiva Černého. Autoři tak postupují podle známého Van Dijkova ideologického čtverce (Van Dijk, 1998, s. 263–276). To, v čem by Černý mohl převyšovat autory recenze, to znamená svým velmi slušným rozhledem v několika vědeckých disciplínách, se autoři snaží diskurzivně interpretovat jako projev diletantství. Aby taková strategie mohla fungovat, je nutné využít druhý diskurzivní argumentační postup – *zdánlivé popření*. Autoři recenze musí popřít svoji předpojatost a prezentovat svoji objektivitu. Hned na začátku recenze proto skromně deklarují: „Jsme si vědomi našich limitů, naše formální školení se omezuje na pedagogické vědy...“ A následnou závorkou omezení částečně otevírají: „... (a také [na] sociologii, které jsme se

však dále soustředěněji nevěnovali“ (s. 355).⁵ Tím dosahují dvojího. Posilují konstrukci binárně rozděleného prostoru odborník versus diletant a zároveň oblast pedagogických věd oddělují od ostatních vědeckých polí, vztyčují mezi nimi hranice, aby na základě diskurzivního stvrzování významu formálního vzdělání a následné práce v oboru sebe umístili do centra právě vytčeného pole, z něhož jediné je možné vynášet odborné racionální soudy.

Těmito kroky si připravili diskurzivní prostředí tak, že nyní mohou pomocí modu operandi legitimizovat svá tvrzení *racionalizační strategií*. Protože nejsou diletanti, protože jsou skutečnými odborníky v pedagogických vědách, mohou racionálně posoudit, zda Černý používá správnou terminologii, správné teorie a obsahy správným způsobem. Ze své pozice odborníků mohou dokonce rozhodnout, zda Černého kniha má co dělat s pedagogikou, či nikoli. A tohoto „práva“ využívají: „[P]edagogiky (a andragogiky) je v textu opravdu poskrovnu. Zaslouží si tato kniha vůbec svůj podtitul [mezi filosofií, sociologií, pedagogikou a informační vědou]? Z hlediska pedagogiky nikoliv“ (s. 357).

Kdyby se ukázalo, že Černého selhání se netýká pouze této knihy, ale má obecnější charakter, pak se ještě více posílí autory zkonstruovaná a Černému přidělená identita „diletanta“ a bezpečněji se zajistí pozice „těch pravých pedagogů (a andragogů)“ strážících čistotu vlastní disciplíny. Proto uprostřed recenze autoři prostřednictvím další textové figurace (vzhledem ke svému „nekompromisnímu hodnocení“ hledají pro Černého přece jenom „nějakou polehčující okolnost“ – s. 357) se vydají analyzovat tři jeho další, zjevně namátkově vybrané texty, u nichž stejným epizodickým způsobem a stejnými diskurzivními prostředky dojdou k podobně „neuspokojivým“ zjištěním (s. 357–358). Teprve poté nabízejí závěrečný verdikt: „Kým tedy vlastně Michal Černý je? [...] Doufáme, že alespoň něčím z toho opravdu je. V jeho odbornost v pedagogických vědách či alespoň schopnost se přibližně správně vyjádřit k pedagogice či andragogice z dobrých důvodů nevěříme“ (s. 359).

5 Toto zdvojení následně umožňuje zajímavý diskurzivní tah. Autoři recenze na jednu stranu prohlašují, že nejsou stejně erudovaní v sociologii, jako jsou erudovaní v pedagogice (andragogice) – tento postoj jejich status skutečných pedagogů (andragogů) posiluje a zvýrazňuje v kontrastu s diletantstvím, na druhou stranu naznačují, že mají přece jenom dostatek formálního vzdělání na to, aby posoudili, zda se sociologie do Černého knihy výrazněji promítla, či nikoli.

OBEČNÁ STRUKTURA

Diskurzivní vrstva recenze je v přímém rozporu s její vrstvou obsahovou. Zatímco je v diskurzivní rovině kladen důraz na vědecký přístup, v obsahové rovině je tento přístup zrazován a opouštěn: není zohledněn celek textu, nezhodnocují se jeho pozitiva, věty jsou vytrhávány z kontextu a hodnoceny zcela mimo vlastní zaměření. Ukazuje se, že autoři recenze ve skutečnosti nepsali recenzi. Jejich text se žánrově blíží pamfletu, to znamená kratšímu útočnému textu, který zamlčuje kladné rysy popisovaného jevu a zveličuje či přímo fabrikuje jeho negativní stránky. Zatímco se jejich text tváří jako odborná recenze, jeho hlavním záměrem je jev vykreslit pouze v záporně karikované podobě a dosáhnout tak toho, aby v čtenářích vznikl negativní vztah k danému jevu.

Text je z principu samotného žánru koncipován způsobem, aby čtenářům byly tyto souvislosti zatemňovány. Proto v případě, že se na základě diskurzivní roviny spolehnou na hlas autorů recenze, čtenáři popisovaný jev (v tomto případě Černého monografii) vyhodnotí jako odborně nezajímavý a nebudou se jím dál zabývat. Tak se omezí možnosti, aby sami zhodnotili kvalitu a přiměřenost toho, co autoři tvrdí. V případě, že podobné texty v odborném diskurzu převládnu, velká část jejich čtenářů bude mít větší a větší tendenci spolehnout se na hlas, který v prostoru odborného diskurzu zaznívá dominantně, a vyřadí tak vlastní kritický náhled. Tím se posílí autoritativní pozice původců takových textů a zároveň se upevní negativní vztah k hodnoceným jevům. Takovými diskurzivními prostředky dochází k *oddálení zpětné vazby*.

ZPĚTNÁ VAZBA, VĚDA A VĚROUČNÉ SEKTÁŘSTVÍ

Obecná struktura analyzovaného textu nám nyní umožňuje zobecnit závěry i na další podobné diskurzivní akty a určit jejich souhrnný dopad na profesní komunity. Zpětná vazba mezi tím, co je tvrzeno, a tím, co se skutečně děje, je základním kamenem vědeckého přístupu k poznání. Je-li zpětná vazba oddálena či zcela zastavena, hroutí se architektura komunikace, která z pouhých přesvědčení utváří vědecky fundovaný provoz poznávání. Tento mechanismus mění ve stále se zrychlujícím tempu vědu v sektářství.

Nejde pouze o to, že je nečestné představeným způsobem narušovat odbornou pověst druhých lidí. Tento nekorektní akt je součástí ještě širšího systému narušení. Primárně jde o to, že takové jednání utváří prostředí, v němž věda

a skutečná odbornost umírá na úbytě. Jedinou významnou ctností vědy, kterou se odlišuje od jiných forem poznávání, je schopnost vyvarovat se ideologizace zkoumaných problémů. Jedním z projevů této ctnosti je kolegiální kritika, která posouvá a precizuje vědecké poznání. Taková kritika na jedné straně upozorňuje na chyby a nedostatky, na straně druhé podtrhává a vysvětluje úspěchy. Díky této snaze o upřímnou nestrannost dokáže zhodnotit celkový přínos předloženého díla. Tím se utváří zdravé prostředí, které poznání akceleruje a umožňuje jeho bezproblémový přenos v rámci vědecké komunity i jeho rychlý přenos do reálného života společnosti.

V prostředí, kde převládají pamflety nad recenzemi, se vědě dařit nemůže. Žánr pamfletu nachází své největší uplatnění v politickém boji a v marketingu. Jakmile převáží, nejde již o vědecké poznání, ale o poziční války. Takové prostředí se stává v nejlepším případě kolbištěm sekt, v horším totalitní strukturou jednoho názoru. V obou případech je úspěšně zamezeno kritickému myšlení a svobodné směně a proudění poznatků.

LITERATURA

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Boud, D. et al. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A comprehensive analysis of principles and effective practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union.
- Černý, M. (2019). *Digitální kompetence v transdisciplinárním nahlédnutí: mezi filosofií, sociologií, pedagogikou a informační vědou*. Brno: Masarykova univerzita. Staženo [2021-01-31]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1272/3705/1589-1/0#preview>
- Janssen, J., & Stoyanov, S. (2012). *Online Consultation on Experts' Views on Digital Competence*. Seville: JRC-IPTS. Staženo [2021-01-31]. Dostupné z: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC73694/final%20online%20consultation%20report%20and%20cover.pdf>

- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Amsterdam – Boston – Tokio: Elsevier.
- Novotný, P., & Dvořáková, M. (2020). Digitální kompetence v transdisciplinárním nahlédnutí: mezi filosofií, sociologií, pedagogikou a informační vědou. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 10(3), 355–360. Staženo [2021-01-31]. Dostupné z: https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20201003355.pdf
- Potter, J., & Wetherell, M. (1995). Discourse analysis. In Smith, J. A., Harré, R., & Langenhove, (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (s. 80–92). London: Sage.
- Tennant, M. (1988). *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and Modern Culture: Critical Social Theory in the Ara of Mass Communication*. Stanford: Stanford University Press.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Thousand Oaks & New Delhi: Sage.

Kontakt

Doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D.: sip@utb.cz