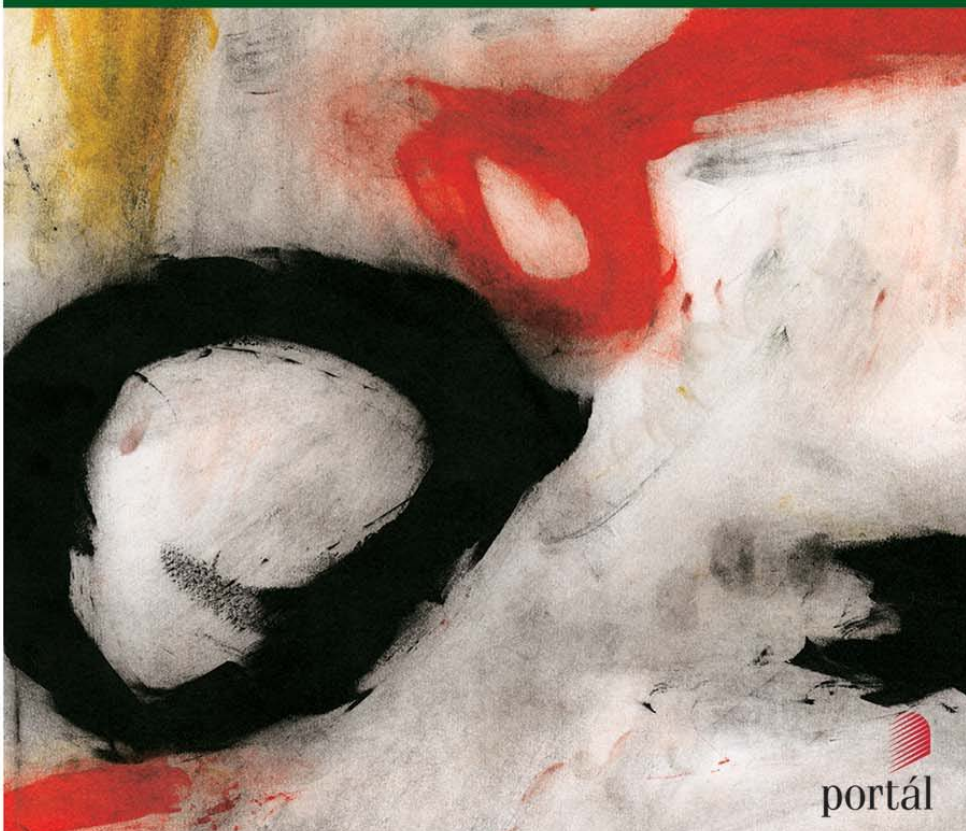


Moderní pedagogika

Jan Průcha

Čtvrté, aktualizované vydání



Moderní pedagogika

Jan Průcha

4., aktualizované a doplněné vydání

Průcha, Jan

Moderní pedagogika / Jan Průcha. – 4., aktualiz. a dopl. vyd. – Praha :

Portál, 2009. – 488 s.

ISBN 978-80-7367-503-5 (brož.)

37.01

- pedagogika
- studie

37 - Výchova a vzdělávání [22]

První vydání lektorovali

doc. PhDr. RNDr. Marie Vágnerová, CSc.

doc. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

© Jan Průcha, 2002, 2005, 2009

© Portál, s. r. o., Praha 2002, 2005, 2009

ISBN 978-80-7367-503-5

Seznam definic	9
Seznam explorativních bloků	11
Předmluva	13
Předmluva k 4. vydání	17

KAPITOLA 1

Co je pedagogika	19
1.1 Vymezení výrazu „pedagogika“	20
1.2 Pedagogika jako věda o edukaci	32
1.3 Terminologie pedagogiky	54

KAPITOLA 2

Edukační realita: základní pojmy a vztahy	61
2.1 Problém „pedagogická praxe“	62
2.2 Edukační realita	63
2.3 Edukační procesy	65
2.4 Edukace	66
2.5 Edukační konstrukty	67
2.6 Edukační prostředí	68

KAPITOLA 3

Edukační procesy v kontextu společnosti	73
3.1 Podstata edukačních procesů	75
3.2 Struktura a kontext edukačních procesů	81

3.3 Obecný model edukačního procesu	84
3.3.1 Geografické a demografické prostředí	85
3.3.2 Sociální prostředí	87
3.3.3 Politické prostředí	92
3.3.4 Ekonomické prostředí	98
3.4 Vstupní determinanty edukačních procesů	102

KAPITOLA 4

Žák: subjekt edukace	107
4.1 Rozdílnost v inteligenci a nerovnost ve vzdělávání	108
4.2 Sociální a jazyková determinovanost vzdělávání	123
4.3 Kognitivní determinanty (Bloomova teorie)	136
4.4 Sexové rozdíly jako edukační determinanta	146
4.5 Některé současné trendy	164

KAPITOLA 5

Učitel: charakteristiky profese edukátora	171
5.1 Vymezení profese učitele	174
5.2 Socioprofesionální struktura učitelů	177
5.2.1 Feminizace učitelské profese	180
5.2.2 Prestiž učitelské profese	185
5.3 Osobnostní charakteristiky učitelů	188
5.3.1 Učitelovo pedagogické myšlení	194
5.4 Vývoj profesní dráhy učitelů	201
5.4.1 Volba učitelské profese	202
5.4.2 Profesní start: začínající učitel	207
5.4.3 Zkušený učitel (expert)	216
5.4.4 Konzervativní „vyhasínající“ učitel?	225

KAPITOLA 6

Kurikulum: obsah školní edukace	235
6.1 Teorie kurikula	236
6.2 Formy existence kurikula	244
6.3 Kurikulum projektované ve vzdělávacích programech	249
6.3.1 Národní kurikulum a vzdělávací standardy	251
6.4 Jak kurikulum regulují školní edukaci	257

Učebnice: edukace zprostředkovaná médiem	269
7.1 Struktura a funkce učebnic	272
7.1.1 Učebnice jako kurikulární projekt	272
7.1.2 Učebnice jako didaktický prostředek	276
7.2 Učení z textu a vlastnosti učebnic	280
7.2.1 Obtížnost textu učebnic	283
7.3 Jak využívají učebnice učitelé	293
7.4 Učebnice, stát a tržní ekonomika	299

Profil edukace ve školní třídě	307
8.1 Jak se zkoumá vyučování	309
8.2 Komunikace ve vyučování	314
8.3 Činnosti ve vyučování	321
8.4 Klima ve vyučování	333
8.4.1 Psychosociální klima ve třídě	333
8.4.2 Zdroje a důsledky klimatu ve třídě	343

Výsledky a efekty školní edukace	355
9.1 Produkty školní edukace	357
9.2 Vzdělávací výsledky	363
9.2.1 Realizované evaluace vzdělávacích výsledků českých škol	366
9.2.2 Úroveň vzdělávacích výsledků českých škol	373
9.3 Efekty školní edukace	376
9.3.1 Empirické nálezy o efektech edukace	379

Škola: instituce pro řízenou edukaci	387
10.1 Škola jako součást společnosti	388
10.2 Jak moderní pedagogika zkoumá fenomén „škola“	391
10.3 Školy české a školy zahraniční	397
10.3.1 Struktura českého školství ve srovnání se zahraničním	397
10.4 Jak školy fungují (měření efektivity škol)	403

10.5 Škola a prostředí: vztahy s rodiči a s veřejností.	410
10.6 Jsou školy konzervativní instituce?	417

KAPITOLA 11

Pedagogický výzkum: stav, struktura, fungování	423
11.1 K čemu slouží pedagogický výzkum	426
11.2 Profil pedagogického výzkumu na Západě	431
11.2.1 Infrastruktura pedagogického výzkumu	436
11.3 Stav pedagogického výzkumu v České republice	442
Literatura	455
Rejstřík věcný a jmenný	475

Seznam definic

(1) Pedagogika: praktická a teoretická	22
(2) Pedagogika: normativní a zjišťující	22
(3) Pedagogika: „přetvářecí funkce“	23
(4) Předmět obecné pedagogiky	25
(5) Funkce pedagogické teorie	25
(6) Antropologická koncepce pedagogiky	25
(7) Předmět pedagogických věd	25
(8) Vědecké poznání v pedagogice	26
(9) Předmět obecné pedagogiky	26
(10) Pedagogika v německém pojetí	27
(11) Inženýrská pedagogika	27
(12) Edukační vědy	30
(13) Edukační realita	64
(14) Edukační procesy	65
(15) Edukační konstrukty	67
(16) Učební prostředí	69
(17) Edukační proces	74
(18) Učení (psychologické pojetí)	76
(19) Edukační proces (v pedagogických situacích)	78
(20) Pedagogika (věda o edukačních procesech)	79
(21) Pedagogická situace	80
(22) Sociální interakce	84
(23) Kurikulum (<i>Evropský pedagogický tezaurus</i>)	237
(24) Kurikulum (britský <i>Dictionary of Education</i>)	237
(25) Kurikulum (německá encyklopedie <i>Pädagogik</i>)	237
(26) Kurikulum (český <i>Pedagogický slovník</i>)	237
(27) Cílové standardy	255
(28) Kmenové učivo	255

(29) Skryté kurikulum	267
(30) Didaktický text	282
(31) Vyučování	308
(32) Pedagogická komunikace	314
(33) Pedagogické řízení	323
(34) Výsledky edukace	358
(35) Efekty edukace	359
(36) Kvalita edukace	360
(37) Akontabilita (ve sféře školní edukace)	361
(38) Efektivnost edukace	361
(39) Efekty edukace (Windham)	377
(40) Škola (<i>Meyers kleines Lexikon – Pädagogik</i>)	389
(41) Komplexní definice „školy“	390
(42) Vědecký výzkum (Kerlinger)	426
(43) Pedagogický výzkum (<i>Wörterbuch Pädagogik</i>)	427
(44) Pedagogický výzkum a vývoj (<i>OECD</i>)	427

Seznam explorativních bloků

(1) Rozdílná pojetí pedagogiky v Německu a ve Francii	28
(2) Informační toky mezi pedagogikou a sociálními vědami	52
(3) Posuzování důležitosti pedagogických termínů experty	55
(4) Edukace v zemích Dálného severu	86
(5) Vliv industrializace na edukační procesy	100
(6) Etnické rozdíly v inteligenci žáků	110
(7) Závislost jazykového kódu na sociální třídě	127
(8) Komunikace matek s dětmi: sociální difference	130
(9) Sociální determinanty prospěchu žáků	135
(10) Schopnost žáků porozumět textu jako edukační determinanta	143
(11) Sexové rozdíly v užívání počítačů u německých žáků a studentů ..	151
(12) Sexové rozdíly ve čtenářské gramotnosti: situace v ČR a v jiných zemích	156
(13) Osobnostní charakteristiky českého učitele	192
(14) Učitelova odpovědnost za úspěšnost žáků: čeští učitelé	196
(15) Jak učitelé sami hodnotí svou úspěšnost?	199
(16) Motivace k učitelství a profesní perspektivy	204
(17) Profil budoucích českých učitelů	206
(18) Začínající učitel v české škole	211
(19) Problémy začínajících učitelů na Západě	214
(20) Co z pedagogické teorie je pro učitele důležité	223
(21) Psychické stavy úspěšných učitelů	231
(22) Slabikáře a čítanky jako zdroje poznání a předsudků	275
(23) Měříme didaktickou vybavenost učebnic	278
(24) Míra obtížnosti didaktických textů	287
(25) Zacházení s učebnicemi u českých, amerických a australských učitelů	296
(26) Komunikační ostýchavost a prospěch žáků	319

(27) Profil reálného vyučování	329
(28) Klima ve třídách české základní školy	338
(29) Hodnocení klimatu tříd jejich žáky a jejich učiteli	341
(30) Participace žáků ve vyučování: české třídy	343
(31) Přidaná hodnota v produkci českých škol	362
(32) Dlouhodobé efekty předškolního vzdělání	385
(33) Model efektivnosti škol	405
(34) Změny ve švédské základní škole v průběhu 25 let	419
(35) Vztahy výuky a výzkumu na vysokých školách	439
(36) Profil informačních zdrojů v českém pedagogickém výzkumu	450

Charakter této knihy

Psát dnes o „pedagogice“ je svého druhu troufalost. U mnoha lidí tento výraz vyvolává nedůvěru, protože vidí za pedagogikou jen kárající prst učitele krotícího bujnou mládež. Ale i učitelé sami jsou namnoze pedagogickou teorií otráveni jako něčím neskonale nudným a vzdáleným od reality tříd a škol. A pracovníci jiných vědních oborů? Ti zase mohou poukazovat na to, že u nás pedagogika nedosahuje té úrovně exaktnosti, jaká je obvyklá v některých jiných vědách.

A přece – tyto chmurné názory na pedagogiku nejsou oprávněné. Pedagogika – pokud je skutečně *vědou* – je neobyčejně zajímavý a užitečný obor lidského hledání a poznávání. Chci to vyjádřit atributem *moderní* pedagogika v názvu této knihy. Pokouším se představit tento obor v jiném světle, než jak je obvykle prezentován např. studentům učitelských oborů, kteří poznávají pedagogiku někdy jako soubor mentorujících pouček nebo nepřehlednou zmeň jmen a dat z historie školství a pedagogického myšlení.

V čem je „moderní“ ta pedagogika, kterou chci představit v této knize?

■ Na rozdíl od tradičních teorií pedagogiky, které jsou ovládány *normativním přístupem* (tj. snahou předepisovat či doporučovat, jaká má výchova „správně“ být), uplatňuji **přístup explanační**, tedy hledající a objasňující. Tudíž nebuduji systém nezpochybnitelných teorémů a pouček, nýbrž stavím výklad na zjištěných faktech, na datech a hodnověrných nálezech, na reálných problémech a jejich objasňování.

- Soudím, že pedagogiku lze lépe a adekvátně pochopit – a také ji využívat –, jestliže se jevy a procesy edukační reality objektivně popisují, analyzují a vysvětlují, a nikoliv když se jen teoreticky „usměrňují“ k nějakému kýženému ideálu. Základem výkladu v této knize proto jsou *výzkumné nálezy a explanace* neboli *research-based knowledge* v termínech zahraničních vědců-pedagogů.
- Druhým hlavním principem uplatňovaným v této knize je její **zakotvení v realitě**. Mohl bych to nazvat zakotvení „v praxi“, ale tento pojem – jak na příslušném místě vyložím – nemá jednoznačný význam. Tímto principem míním to, že můj výklad pedagogiky popisuje a vysvětluje reálné, dnes v této zemi a v tomto světě probíhající edukační procesy. Samozřejmě je, že tento výklad musí být opřen o teoretické explanace a teoretické závěry, ale obsahová orientace knihy je soustředěna na skutečné, existující jevy edukační reality.
- Ještě jeden princip jsem měl na mysli při psaní této knihy: Chtěl jsem čtenářům připravit jakési **heuristické potěšení**, tj. radost z objevování dosud neznámých poznatků. Jako autor přiznávám, že tuto radost z objevování prožívám pokaždé, když studuji zprávu o nějakém účelně provedeném výzkumu, když oceňuji nebo jsem třeba nucen zpochybňovat jeho výsledky nebo když se setkám s chytře promyšleným projektem a hypotézami o něčem, co teprve má být analyzováno. Proto jsem také konstrukci této knihy uspořádal tak, aby v ní heuristické elementy byly začleněny.

Komu je kniha určena

Při tvorbě této knihy jsem měl na mysli několik skupin čtenářů:

- Především je kniha určena studentům všech učitelských oborů na různých typech fakult a vysokých škol, zejména pak těm, kteří se v doktorandském nebo v jiném postgraduálním studiu připravují na kariéru, v níž budou potřebovat poznatky a metody pedagogické vědy.
- Další skupinu potenciálních uživatelů knihy představují učitelé a ředitelé všech druhů a stupňů škol, vychovatelé, instruktoři, lektori a jiní profesionálové v oblasti edukace, včetně vzdělávání dospělých, školní inspektoři, tvůrci vzdělávací politiky i ekonomové a manažeři působící v oblasti školství a vzdělávání, kteří se chtějí seznámit se soudobými trendy v pedagogice.
- K problematice edukace mají blízko i někteří odborníci z jiných věd a profesí – např. psychologové, sociologové, filozofové, žurnalisté – a doufám, že i jim tato kniha svým pojetím může být užitečná.
- Konečně se o edukační procesy dnes zajímají i mnozí rodiče a další zástupci široké občanské veřejnosti, ať už hledají odpověď na praktické problémy, nebo usilují o hlubší porozumění teoretickým otázkám a principům vzdělávání. Snažil jsem se, aby kniha byla přístupná i tomuto širšímu okruhu čtenářské veřejnosti.

Jak s knihou pracovat

K účelům právě uvedeným jsem knihu vybavil několika druhy **organizátorů studia** (termín je odvozen z *advance organizers – organizátory postupu*, podle teorie učení Hanse Aebliho). Jsou to takové konstrukční komponenty knihy, jejichž využití napomáhá čtenáři orientovat se v textu a studovat systematictější problematiku v něm prezentovanou. Jde o princip uplatňovaný dnes v mnoha zahraničních publikacích, které kombinují charakter vědecké monografie o určitém tématu s didaktickými postupy používanými ve vysokoškolských učebnicích. Čtenář tedy v knize má k dispozici tyto organizátory studia:

Tematické otázky

Každá kapitola je na svém začátku uváděna několika zásadními otázkami, které mají čtenáři jednak naznačit obsah problematiky, kterou se kapitola bude zabývat, jednak jej stimulovat k samostatnému uvažování o daném tématu.

Explorativní bloky

Jednotlivé kapitoly obsahují graficky odlišené pasáže, ve kterých jsou podrobněji popsány vybrané případy explorační (anglicky *exploration – probádání, zkoumání, vyšetření*). V explorativních blocích objasňují podrobněji různé jevy a procesy edukační reality tak, jak byly podrobeny konkrétním empirickým analýzám. Vybral jsem k tomu vhodné případy výzkumu publikované v českých, slovenských i zahraničních pramenech. Seznam všech explorativních bloků je uveden v závěru knihy.

Definice pojmů

V textu jsou zařazena četná definiční vymezení pojmů a teoretických konstruktů. To považuji za zvlášť potřebné v situaci, kdy se v pedagogice často operuje s vágními, nedefinovanými pojmy – s čímž pak mají potíže jak „praktici“, tak sami odborníci v pedagogické teorii a výzkumu. Definice jsou očíslovány a jejich seznam je rovněž zařazen v závěru knihy.

Anglické ekvivalenty českých termínů

Moderní pedagogika dnes používá mnoho termínů, které jsou v mezinárodní komunikaci sdělovány hlavně prostřednictvím angličtiny. Mnohé z nich nejsou v české pedagogice dosud obvyklé. Abych čtenářům pomohl zpřístupnit tyto nové termíny, uvádím důsledně i jejich *anglickou verzi*, vždy na tom místě, kde se poprvé vyskytnou v textu.

Vizuální (neverbální) komponenty

Kniha je vybavena mnoha prostředky, které prezentují informaci neverbálně – jsou to statistické tabulky, grafy a schémata. Tyto prostředky mají zvýšit přehlednost a usnadnit porozumění a využívání obsahu textu.

Obsahová struktura knihy

Vedle rozvržení obsahu do 11 kapitol, které mají prezentovat hlavní okruhy moderní pedagogiky, je kniha členěna na dvě základní části:

(A) *Obecná část* (kap. 1–3) pokrývá problematiku teoretického charakteru, vztahující se k edukační realitě vůbec (tedy nejen ke školní edukaci).

(B) *Speciální část* (kap. 4–10) je zaměřena na problematiku vztahující se již k prostředí školy (tj. předškolních zařízení, základních a středních škol). S tím souvisí závěrečná kap. 11 zabývající se pedagogickým výzkumem u nás a v zahraničí.

V knize se neprobírají témata spadající do sféry speciální pedagogiky, jež má svou vlastní, neobyčejně složitou problematiku a metody výzkumu – avšak domnívám se, že i pro odborníky v této disciplíně může být tato kniha k užitku.

Poděkování

Nebývá zvykem autorů knih děkovat knihovnám. Já tak činím a chci vyjádřit uznání za dobré služby při využívání fondů Národní knihovně v pražském Klementinu, Státní pedagogické knihovně Komenského v Praze a také skvěle vybaveným knihovnám finských univerzit v Joensuu, Jyväskylä a Turku.

Se zájmem jsem si přečetl vyjádření obou posuzovatelů rukopisu knihy, doc. PhDr. RNDr. M. Vágnerové, CSc., a doc. PhDr. S. Štecha, CSc., jejichž některé připomínky mě vedly k doplnění textu.

Pan redaktor RNDr. D. Dvořák z nakladatelství Portál mi poskytl velkou pomoc tím, že detailně prošel rukopis po obsahové i formální stránce, a respektování většiny z jeho připomínek napomohlo ke zlepšení textu.

Zvláštní dík ovšem patří mé ženě za její neustávající podporu, již mi poskytovala při obtížné práci na této knize.

J. P.

Předmluva k 4. vydání

Pro toto nové vydání jsem do knihy zařadil četné doplňky a aktualizace různých dat a výzkumných nálezů, aby kniha odrážela vývoj, kterým v posledních letech prošla česká pedagogická věda. Tento vývoj byl vskutku velmi intenzivní, což se odráží i v nárůstu počtu a kvality nových publikací, z nichž nejvýznamnější jsem doplnil do bibliografie této knihy.

Na zásadní koncepci knihy jsem nic neměnil. Domnívám se, že koncepce moderní pedagogiky jako „explorativní a explanativní“ vědy prokazuje své opodstatnění a postupně se prosazuje i v českém prostředí.

Moderní pedagogika je dnes rozvíjena v řadě svých disciplín, výzkumných témat a metodologických přístupů, a tudíž je nemožné ji v úplnosti popsat v jedné knize. Čtenářům proto doporučuji jako další zdroje informací zejména tyto publikace z nakladatelství Portál:

- *Přehled pedagogiky* (Průcha, 2006, 2. aktual. vyd.).
- *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, 4. vyd.; 2009, připravované 5. aktual. vyd.).
- *Pedagogická encyklopedie* (kol. autorů, 2009, v tisku).

Uživatelům nového vydání této knihy přeji, aby jim její četba poskytovala radost a inspiraci ve studiu pedagogiky či v bádání o spletitých problémech edukační reality.

Praha, leden 2009

J. P.

Co je pedagogika

„Je-li pedagogika vědou? Tuto otázku slyšíme často ozývati se, a to předně se strany těch, již mají vychování za pouhý výkon, pedagogiku za pouhé umění. ...

Vědeckost pedagogiky jde z toho, že následuje požadavky postupu vědeckého, totiž principie (základy) a metodu. Zdali ony jsou samostatné nebo odjinud vzaté, nemůže o její vědeckosti rozhodovati, neboť jinak by nemohla ani fysika zváti se vědou, opírajíc se o matematiku. ...

Hledíce k analogii s ostatními vědami můžeme i pedagogice přiřknouti znak vědeckosti ... a nepochybuje o tom, že dalším pokrokem nauky evoluční a věd touto řízených, totiž biologie a sociologie, se povznese co nejdříve na pravou výši.“

Stručný slovník paedagogický, 1896

(Praha, Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách)

TEMATICKÉ OTÁZKY

- Je pedagogika věda, či praxe – nebo obojí?
 - K čemu je pedagogika užitečná?
 - Co je příznačné pro „moderní“ pedagogiku na rozdíl od pedagogiky „tradiční“?
 - Jak je pedagogika chápána u nás a jak v jiných zemích?
 - Které jsou hlavní oblasti současné pedagogiky?
 - Proč mají pedagogové potíže s terminologií své vědy?
-

1.1 Vymezení výrazu „pedagogika“

Jistě se shodneme se čtenářem v tom, že na počátku veškerého výkladu v této knize musí být ujasněno, jaký obsah budeme vkládat do výrazu „pedagogika“. O to se ihned pokusíme, ovšem toto ujasnění nebude jednoduchou záležitostí. Jak ukážeme, daný výraz má odlišné významy v různých okruzích společenské komunikace – od laického významu až po vědecké významy (jež jsou ovšem samy o sobě dosti rozdílné).

Jak výraz „pedagogika“ vznikl?

Termín pedagogika pochází z antického Řecka, kde byl slovem *paidagógos* označován otrok, který pečoval o syna svého pána, doprovázel jej na cvičení a do školy. Ze staré řečtiny se tento výraz přenesl do antické latiny – jakožto *paedagogus* – avšak již s posunutým významem (nejen otrok-průvodce, ale učitel, vychovatel). Lze předpokládat, že již v antickém světě se vytvořila speciální profese pedagoga-učitele, s požadovanou zvláštní kvalifikací (byť se jednalo o otrocky). Nacházíme o tom doklady u řeckých, římských a jiných autorů¹.

Z latiny byl výraz *paedagogus* převzat do většiny indoevropských i jiných jazyků, v nichž byly vytvořeny jeho různé podoby (v češtině *pedagog*, *pedagogika*, *pedagogický*). Takže český výraz „pedagogika“, o který nám jde, je rovněž latinského původu, a má proto i v jiných jazycích své ekvivalenty: v angličtině *pedagogy* / *pedagogics*, v němčině *Pädagogik*, v ruštině *pedagogika*, ve francouzštině *pédagogie* apod. Avšak pozor! Na rozdíl od českého jazykového úzu (a také německého a dalších) má anglický termín *pedagogy* jiný význam – o tom bude řeč níže.

Co vlastně výraz „pedagogika“ v češtině vyjadřuje?

Je zjištěno, že výraz „pedagogika“ chápou jinak laici a jinak profesionálové – odborníci v dané oblasti. V pojetí laiků (tj. lidí, kteří mohou být odborníky v jiných oblastech, ale s teoriemi edukace nemají bezprostředně co do činění) je pedagogika chápána jakožto receptář na výchovu dětí ve škole. Před několika lety prováděl autor této knihy výzkum, jehož součástí byla i anketa zaměřená na rodiče žáků základní školy. Byli mezi nimi lidé různých profesí a sociálních

¹ Například Marcus Fabius Quintilianus, autor první systematické učebnice řečnictví a veřejných forem komunikace (česky *Základy rétoriky*, Praha, Odeon, 1985), rozebírá otázku, zda je užitečnější vychovávat římské jinochy doma, nebo ve škole. V této souvislosti píše o „otrocích, mezi nimiž bude vychováván ten, do něhož vkládáme takové naděje“, vedle toho o „vychovatelích“, kteří by měli mít příslušnou kvalifikaci, a o „veřejných učitelích“ působících ve školách. Z jiného Quintilianova výkladu vyplývá, že již tehdy (tj. v 1. století po Kr.) byla profese veřejných učitelů diferencována podle předmětů, tj. byli učitelé specializovaní na vyučování gramatiky, geometrie, hudby, rétoriky aj.

kategorií. Na otázku „Co si myslíte, že je pedagogika? Pokuste se o vymezení jejího obsahu.“ uváděli tito respondenti nejčastěji taková vysvětlení, jež můžeme shrnout následovně:

V širší (nepedagogické) veřejnosti se výraz „pedagogika“ chápe jako soubor praktických návodů a postupů, které uplatňují učitelé ve své vyučovací činnosti ve škole. Laici se většinou domnívají, že pedagogika není „žádná velká věda“, že je to spíše rutinní obor, který si učitel osvojuje hlavně vlastní zkušeností, a že teoretické poznatky z pedagogiky nejsou pro něho příliš potřebné (jsou-li vůbec). Mnozí rodiče to formulují na základě svých vlastních prožitků v roli žáka – např.: „To když jsem já chodil do školy, tak učitelé ... (byli přísnější, vypláceli uličníky pravitkem, naučili víc než dnes, měli větší respekt, moc se s námi nemazlili atd.).“

Jen zcela výjimečně se v odpovědích laiků objevovaly názory, podle nichž je pedagogika chápána jako vědní obor, zahrnující teorii a výzkum. Rodičovská a jiná laická veřejnost také zřídka vztahuje rozsah působnosti pedagogiky na jinou populaci, než je mládež školního (event. i předškolního) věku. Zkrátka řečeno, význam výrazu „pedagogika“ se v běžném jazykovém úzu chápe velmi zúženě a nepřesně.

Jak je tomu při odborném chápání pojmu „pedagogika“?

Pokud čtenář očekává, že – na rozdíl od laického chápání – mají odborníci k dispozici přesnou a jednotnou definici tohoto pojmu, musíme jej zklamat. Existuje zde velká potíž způsobená hlavně nedokonalou úrovní terminologie samotné pedagogiky (viz podrobněji v části 1.3) – jako ostatně i v některých dalších sociálních vědách. Další potíž plyne z toho, že pojem „pedagogika“ má odlišné významy v závislosti na historickém vývoji tohoto oboru i na jeho současných teoretických směrech. To lze nejlépe pozorovat, když uvedeme některé definice (či kvazidefiniční vymezení) pojmu. Porovnáme přitom také definice vyvinuté v českém prostředí a v zahraničí.

Definice pojmu pedagogika

Zhruba před sto lety vycházelo u nás pozoruhodné dílo – šestidílný *Stručný slovník paedagogický* (1891–1909), naše vůbec první odborná encyklopedie tohoto oboru. Ve své době představovala souhrn vědění z pedagogické vědy, kterou také chápala už v pojetí blízkém současnému (viz výše moto k této kapitole).²

² Je obdivuhodné, že toto dílo, v šesti svazcích a s celkovým rozsahem 2188 stran, vydal tehdejší *Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách* a že na jeho vytvoření se podíleli vedle univerzitních profesorů také desítky učitelů ze škol měšťanských, gymnázií, z reálků aj. Jak museli být tito učitelé-spoluautoři vzdělání a zaujatí pro vědu a jak tehdejší profesori univerzit neopovrhovali spolupracovat s řadovými učiteli – to se dnes namnoze jeví jako nedostižný ideál.

V této encyklopedii je obsaženo vymezení pojmu „pedagogika“, které se pak po řadu desetiletí udržovalo a ovlivňovalo české pedagogické myšlení. Uvedeme zde podstatné části této definice:

DEF (1): „Praktická a theoretická paedagogika. Paedagogika jako každá jiná věda má stránku dvojí. Buď podává úvahy a pravidla o vychování, podává je v celkové soustavě, dobře spořádané ... anebo zaměstnává se jen určitým kruhem myšlenek praktických, ze zkušenosti vzešlých, a podává návrhy. V prvním případě jest paedagogika naukou theoretickou, v druhém případě praktickou, vychovatelstvím užitým. ... Paedagogika jest praktická, uvádí-li nás ve výkony učitelské...“ (s. 1383 a 1385)

Toto rozlišování pedagogiky jako **teorie** (vědy, výzkumu) a **praxe** (reprezentované edukačními činnostmi a jejich metodikou) přetrvává dodnes, ovšem často se projevuje rozporně: **některé pedagogické teorie nekorespondují s edukační realitou** a tento nesoulad vede k negativním důsledkům, včetně těch, které se odrážejí ve skeptických postojích veřejnosti a učitelů vůči pedagogice jako celku.

Dualita uvnitř pedagogiky (teorie versus praxe) se později vyjadřovala v jiných termínech takto: Pedagogika je jednak obor normativní, jednak obor explanativní. **Normativní** charakter pedagogiky – podle zastánců tohoto přístupu – je dán tím, že pedagogika vytváří určité preskripce, normy, vzory, doporučení, ideály týkající se toho, jak realizovat edukaci (výchovu a vzdělávání), především ve školním prostředí. **Explanativní** (ve starší terminologii „zjišťující“) charakter pedagogiky spočívá v tom, že tato věda zjišťuje, popisuje a vysvětluje různé jevy edukační reality.

Příznačné pro toto chápání je pojetí, které zastával český pedagog **O. Chlup**. Ve své knize *Pedagogika: Úvod do studia* (vyšlo v 3. vydání roku 1948) zahajuje celý text knihy tímto zásadním vymezením:

DEF (2): „Pedagogika jako věda o výchově studuje a stanoví **normy** všestranného vychování, didaktika jako theorie vyučování **normy** správného vyučování. ... Jako věda **normativní** stanoví pedagogika buď celistvé a konečné nebo jednotlivé a částečné cíle, k nimž mají směřovati činnosti a pochody výchovy a výuky. ... Jako věda **zjišťující** snaží se pedagogika stanovit skutečné okolnosti, za kterých se odehrávají jevy a pochody výchovy.“ (s. 5 a 16)

Domníváme se, že toto pojetí je klíčem k vysvětlení potíží, do nichž se tradiční pedagogika dostala: **Přílišné zdůrazňování či přeceňování jejího normativního účelu (přičemž se vytyčované normy namnoze dostávaly do rozporu s realitou) a podceňování složky zjišťující a explanativní (reprezentované výzkumem a z něho budovanou teorií) vedly k určité sterilitě pedagogiky.** Níže (v části 1.2) popisujeme odlišné pojetí.

Nebudeme ve výčtu starších definicí pedagogiky pokračovat. Mohli bychom jich najít velkou řadu, včetně takových (u nás z období 50.–70. let), které pedagogiku téměř ztotožňovaly s metodikou propagandistické činnosti. Typickým příkladem bylo pojetí pedagogiky jako „vědy o komunistické výchově“ – jak bylo raženo v překladech knih sovětských autorů (např. A. I. Kairov, 1950) a podle nich i v pracích řady tehdejších českých teoretiků pedagogiky. Dokonce ještě v 80. letech, v oficiálně schválených vysokoškolských učebnicích pro studenty učitelství (např. *Základy socialistické pedagogiky*, 1983), se pedagogika vykládala jako věda „formující“ z hlediska marxismu-leninismu výchovu a vzdělávání mladé generace v rozvinuté socialistické společnosti. Na základě toho se psalo o „**přetvářecí funkci**“ pedagogiky, tj. jako by pedagogika měla mít rozhodující vliv na formování osobnosti mladých lidí procházejících školní edukací. Pregnantně toto pojetí vyjadřoval např. Z. Kolář (1977), když vymezoval funkce pedagogiky v přípravě budoucích učitelů na vysokých školách:

DEF (3): „Místo a role pedagogiky v procesu formování vědeckého světového názoru jsou ovlivněny i specifikou pedagogiky samé. Pedagogika se dostává z hlediska světonázorové výchovy do zvláštního postavení, z kterého lze maximálně těžit ve výchově studentů. Nejenže marxisticko-leninským řešením otázek výchovy a vzdělání formuje a upevňuje vědecký světový názor studentů, ale zároveň jim pomáhá vytvářet i prostředky aktivního působení na formování vědeckého světového názoru mladších generací.“ (s. 715)

Toto pojetí poškozovalo naši pedagogickou vědu mnohem podstatněji než balast proklamací vyráběných a publikovaných některými čelnými představiteli tehdejší české a slovenské pedagogiky. Škodlivost spočívala v tom, že se pedagogika – se svou proklamovanou „přetvářecí funkcí“ – redukovala na vymezování toho, co má teorie „naplňovat“, aby byl realizován „jednotný systém komunistické výchovy“ (viz statě K. Gally, Z. Koláře, F. Kozla, G. Pavloviče, R. Pravidíka a dalších v časopise *Pedagogika* ze 70. let i později a zvláště sborník *Ideologické problémy rozvoje marxistické pedagogiky a psychologie v ČSSR*, 1974). Normativní pojetí pedagogiky zde bylo dovedeno do absurdní polohy.

Dnes vyznívá téměř neskutečně i to, že se u nás po několik desetiletí rozlišovala „pedagogika socialistická/marxistická“, jež byla oficiálně deklarována jako jediná správná, a „pedagogika buržoazní“ (příp. s méně pejorativním označením „nemarxistická“), která byla považována za nevědeckou a byla z ideologických pozic ostře kritizována jakožto úpadková, zahrňující, nepřátelská apod. (viz výše zmíněný sborník). Jak uvádí J. Mareš (1990, s. 88–89), s odkazem na někdejší stať Z. Koláře (1981) o „ideologickém boji“, přijímání termínů a problémů z „buržoazní pedagogiky“ bylo považováno za zárodek vstupu cizích idejí, nepřátelských naší pedagogice atd.

Éru tzv. socialistické pedagogiky u nás zatím nejvíce naplňoval popsal V. Václavík (1995, 1997). Zevrubnou analýzu deformací způsobovaných představiteli marxistické pedagogiky podal J. Mareš (1990), a to v oblasti výzkumu pedagogické interakce a komunikace. Bohužel Marešova analýza (publikovaná ve slovenském sborníku) nenašla v České republice ohlas ani následovníky, kteří by připravili celkové zhodnocení české pedagogiky 50.–80. let.³

Dlužno ovšem říci, že éru české socialistické pedagogiky rozhodně nelze vidět pouze černě – naopak, během ní vznikla řada pozoruhodných prací a aktivit (např. zdařilý nástup empirických výzkumů u nás v 80. letech – viz podrobněji in Průcha, 2000b).

³ Při kritické analýze prací socialistické pedagogiky bude užitečné zaměřit se také na jeden její příznačný rys, a to verbální abundančnost (mnohomluvnost). Není to nepodstatný rys, protože souvisí s vágností a nepřesností vyjadřování v pedagogické teorii vůbec a nevymizel ani dnes. – Srovnej k tomu o pedagogické terminologii v této kapitole, část 1.3.

Konečně je nutno připomenout, že existovalo nezávislé – „paralelní“ – pedagogické myšlení v prostředí disentu (jeho těžištěm byla ovšem spíše filozofie edukace). Zejména Radim Palouš pořádal bytové semináře a publikoval řadu prací samizdatově (např. *Komenského škola stárí a založení gerontagogiky*) nebo v zahraničí (*Čas výchovy* v římské Křesťanské akademii, 1987). Na konci 80. let dokonce vznikl samizdatový časopis *Vzdělání a výchova*, který po listopadu 1989 vycházel oficiálně, ale z ekonomických důvodů bohužel zanikl. Již v úvodním prohlášení Charty 77⁴ se věnovala pozornost omezování práva na vzdělávání v tehdejší ČSSR, za dobu své existence Charta 77 vydala přes deset dokumentů souvisejících se stavem vzdělávání a situací dětí a mládeže u nás (Prečan, 1990).

Celé toto období by se mělo stát předmětem hodnotících analýz a seriózního bádání ze strany historiků pedagogiky.⁵ Ti musí zjišťovat a vyhodnocovat pozitivní a negativní plody tohoto směru české pedagogiky. A nejen ve vztahu k minulosti – vždyť je pravděpodobné, že se i u nás, ve společnosti s politickou demokracií a respektovanou svobodou slova, objeví principy neo-marxistické pedagogiky, podobné jako je tomu na Západě.

Obraťme se nyní k současným pojetím pedagogiky nejprve v českých, pak v zahraničních koncepcích.

Jak dnes chápou pedagogiku její čeští teoretici?

Na tuto otázku nelze snadno odpovědět. Potíží je v tom, že **současná česká teorie (obecné) pedagogiky není u nás vybudována a systematicky rozvíjena**. Chybí základní dílo monografického typu, vydané po roce 1990, které by kromě jiného vymezovalo, co vlastně pedagogika dnes je, co je jejím předmětem, jaké má funkce a poslání atd. Základní informační prameny o současné obecné pedagogice jsou nepočtené (viz níže).

Vlastně poslední systematickou prací o obecné pedagogice byla u nás kniha *Pedagogika* (2. vydání 1965), na níž pracoval kolektiv vynikajících autorů (O. Chlup, B. Blížkovský, F. Jiránek, J. Kopecký, J. Kotásek, R. Palouš, V. Pařízek, F. Singule, J. Skalková a další). Ve své době to bylo dílo orientované systémově, byť nepříznivě ovlivněné tehdy panujícími poměry. Od té doby se práce podobného zaměření a rozsahu v české pedagogické vědě neobjevila.

Můžeme se však pokusit současné české pojetí pedagogiky rekonstruovat z některých významnějších publikací.

V. Pařízek je jedním z mála těch, kdo se dnes u nás zabývají teorií pedagogické vědy. Svou prací *Základy obecné pedagogiky* (Pařízek, 1996), jež je studijním textem hlavně pro budoucí učitele, alespoň zčásti zaplňuje mezeru vzniklou absencí monografické literatury o teorii pedagogiky. I když autor nevymezuje přímo, co je pedagogika, konstatuje, že

⁴ Mezi signatáři prvního prohlášení Charty 77 byli docenti Pedagogické fakulty UK Radim Palouš a František Jiránek. Oba museli fakultu opustit; Jiránek krátce nato, uštván výsledky a šikanou, zemřel.

⁵ Například v Německu dodnes probíhá diskuse o roli, kterou sehrála jak pedagogická teorie, tak školy a další výchovné instituce před a v průběhu vlády nacistického režimu – viz např. Stahlmann a Schiedeck (1991). Podobně o pedagogice v období italského fašismu např. Cambi (1995).

DEF (4): předmětem obecné pedagogiky je „výchova ve všech formách a ob-
sazích i vztazích“ (s. 5) a dále: „Obecná pedagogika studuje společné rysy
a souvislosti výchovy probíhající za různých podmínek.“ (s. 15)

K tomu uvádí ilustrující příklady:

„Výchova probíhá od narození člověka po celý jeho život, a můžeme mluvit dokonce o prenatální výchově...“ (s. 5) „Probíhá v rodině, ve škole i v psychiatrické léčebně, provází práci, volný čas i soužití manželů. Je funkcí života a má nejrůznější cíle, obsahy a prostředky.“ (s. 6)

V tom lze spatřovat významný teoretický posun od tradičního pojetí: Pedago-
gika zde není vázána pouze na školní edukaci a pouze na populaci dětí a mlá-
deže (viz k tomu níže podrobněji).

V knize *Úvod do pedagogiky* (V. Jůva, sen. a jun., 1994) se vymezuje

DEF (5): „pedagogická teorie jako zobecněný odraz výchovných jevů a zá-
konitostí a současně jako nástroj, který napomáhá racionálně koncipovat,
organizovat i zabezpečovat výchovu mládeže a dospělých.“ (s. 5)

Blíže k Pařízkovu pojetí se zdá být antropologická koncepce, kterou u nás pro-
klamuje S. Kučerová (1994). Podle této autorky:

DEF (6): „Pedagogika se zabývá člověkem v situaci výchovy. ... V situaci
výchovy je celý člověk se všemi svými vztahy ke skutečnosti. Jde tedy o před-
mět zkoumání maximálně složitý, mnohonásobně polarizovaný, vyžadující
interdisciplinární spolupráci všech věd o člověku.“ (s. 14)

Konečně V. Krejčí (1991) ve skriptech *Obecné základy pedagogiky* uplatňuje
tuto definici:

DEF (7): „Předmětem zkoumání pedagogických věd jsou stavy, procesy a vý-
sledky výchovného a vzdělávacího působení prostřednictvím cílevědomých
(intencionálních) vlivů při formování osobnosti jedince, skupin i celé populace
ve společenských podmínkách...“ (s. 30)

V některých pracích se tedy začíná rýsovat pojetí – které rozvádíme níže po-
drobněji –, že pedagogika je (musí být) **věda**, nikoliv tedy hlavně preskriptivní
metodika pro manipulování člověkem pomocí prostředků edukace. Je-li peda-
gogika vědou, musí získávat poznatky, jež splňují kritéria vědecké spolehli-
vosti, tj. jsou zjištěna a prověřena výzkumem. Vystihuje to stručně, ale precizně
J. Maňák (1994a):

V Maňákově interpretaci se setkáváme s výrazem „pedagogická skutečnost“ a s popisem výzkumného přístupu k jejímu poznávání, což představuje v dosavadních teoriích české pedagogiky nové východisko. V zájmu přesnosti je třeba říci, že s tímto výrazem (či jeho ekvivalenty) operovali již dříve i jiní autoři, zejména F. Malíř (1971). Tento termín byl však zapomenut a nevyužit, ačkoli má pro vymezení pedagogiky jako vědy prioritní důležitost (viz v části 1.2).

A jak je tomu se zahraničními definicemi toho, co je pedagogika?

Z neobyčejně rozsáhlé literatury reflektující rozmanitost směrů, přístupů a koncepcí můžeme zde uvést jen některé charakteristické příklady.

V Německu vyšla v 5. vydání publikace, jež je u nás dostupná i ve slovenském překladu – *Učebnice pedagogiky* (Kaiser a Kaiserová, 1992). Její autoři praví v předmluvě, že jde o vysokoškolskou učebnici pedagogiky přinášející „systematický výklad“. Avšak vymezení toho, co je pedagogika, v ní čtenář neobjeví (pokud se nespokojí s triviálním konstatováním, že pedagogika je „nauka o výchově“, s. 257).

V jiných německých publikacích (nejnověji např. Lenzen, 1994) nalézáme často taková pojetí, která jsou dosti podobná výše uvedeným českým (ne náhodou, vždyť v historickém vývoji bylo české pedagogické a didaktické myšlení výrazně ovlivňováno německým). Pedagogika se označuje v němčině termínem „Pädagogik“ nebo „Erziehungswissenschaft“ (tedy „věda o výchově“) – jsou to synonyma. V německém pedagogickém slovníku (*Pädagogik – Meyers Kleines Lexikon*, 1988) se praví, že termín „Pädagogik“ má v němčině různé významy: nejčastěji se uplatňuje význam „pedagogika“ jakožto teorie výchovy, resp. filozofie výchovy, představovaná známým autorem W. Brezinkou, jehož jedna kniha byla přeložena i do češtiny (Brezinka, 1996).

Na druhém pólu významů pojmu „pedagogika“ stojí v německém prostředí ty, které jsou zaměřeny méně filozoficky a více systematicky a empiricky („systematische Pädagogik“, „empirische Pädagogik/Erziehungswissenschaft“). Jako příklad zde uvedeme vymezení D. Bennera (1987) z jeho monografie *Allgemeine Pädagogik* (*Obecná pedagogika*). Benner uvádí, že

DEF (9): předmětem obecné pedagogiky je „systematicky určovat a vymezovat základní strukturu pedagogického myšlení a jednání, vytyčovat problémy pedagogiky a jejich souvislost s pedagogickou praxí a zužitkovávat poznatky teorie činnosti (Handlungstheorie) a pedagogického výzkumu“. (s. 5)

Tato a mnohé obdobné definice pedagogiky u německých autorů zřejmě nena-
dchnou čtenáře pátrajícího po exaktním vymezení oboru, předmětu a funkcí da-
ného oboru. Ještě pro ilustraci tradičních vymezení uvedeme definice z rozsáhlé
německé encyklopedie (12 svazků) *Handbuch Schule und Unterricht* vydané
W. Twellmanem (1982, sv. 6):

DEF (10): „Slovo ‚pedagogika‘ (Pädagogik) je používáno v dvojím smyslu: jed-
nak označuje konkrétní výchovné postupy (výchova jako skutečnost), jednak
znamená vědu o výchově (výchova jako úkol). V reakci na tuto rozdílnost bylo
navrženo rozlišovat termíny ‚pedagogové‘ (Pädagogen), tj. ti, kdo provádějí
výchovu v praxi, a ‚pedagogikologové‘ (Pädagogikern), tj. teoretici zabývající
se výchovou.“ (s. 337)

Tento dvojitý význam výrazu „pedagogika“ se uplatňoval dosud i u nás, stejně
jako rozlišování pedagogů-teoretiků a pedagogů-praktiků. Když český autor
píše např. o montessoriovské pedagogice, může tím vyjadřovat jak praktické
postupy a prostředky uplatňované v alternativních mateřských školách založe-
ných na systému M. Montessoriové, tak teorii rozvoje osobnosti dítěte vypraco-
vanou touto průkopnicí alternativní edukace, nebo obojí dohromady.

Pro toto pojetí je velmi výstižná koncepce, kterou razí Adolf Melezinek.
Tento profesor na rakouské *Univerzitě věd o vzdělávání* (Klagenfurt) publiko-
val již ve 3. vydání knihu *Ingenieurpädagogik* (1992), jež se objevila i v českém
překladu jako *Inženýrská pedagogika* (Melezinek, 1994). Je to koncepce, kterou
sám autor nazývá *pragmatická*, a je určena hlavně praktikům – inženýrům
a technikům, kteří působí v odborném školství. Uvedeme zde Melezinkovu
definici:

DEF (11): „Za předmět inženýrské pedagogiky budeme tedy považovat vě-
decké zkoumání a praktické uskutečňování cílů a obsahů technických oborů
a předmětů, přičemž se učivo určitými prostředky v daném sociokulturním
prostředí a danými metodami transformuje do vědomostí adresátů.“ (Melezi-
nek, 1994, s. 11)

Zde je třeba poukázat ještě na jednu důležitou okolnost: **Pojetí pedagogiky se
výrazně odlišuje mezi některými evropskými zeměmi nebo skupinami
zemí, a to v závislosti na historických, kulturních a intelektuálních tra-
dicích.** Zvláště rozdílná jsou pojetí pedagogiky v Německu ve srovnání s Fran-
cií. Protože vývoj české pedagogiky byl historicky silně ovlivňován německou
pedagogikou, všimneme si nyní jednoho konkrétního výzkumu, který se zabývá
komparací dvou „národních pedagogik“.

E (1): ROZDÍLNÁ POJETÍ PEDAGOGIKY V NĚMECKU A VE FRANCII

V časopise *Comparative Education Review* byl publikován výzkum J. Schriewera a E. Keinera (1992) zabývající se porovnáním rozdílností v charakteru pedagogiky ve dvou evropských státech – ve Francii a v Německu. Je to výzkum zatím ojedinělý, protože mezinárodní komparace rozdílných pojetí pedagogiky dosud prováděna nebyla. Oba autoři identifikovali a empiricky prokázali řadu rozdílů, které lze shrnout takto:

V Německu vznikala centra pedagogiky jakožto stolice na univerzitách v období kolem první světové války: Lipsko (1912), Mnichov (1914), Frankfurt n. M. (1916), Berlín (1920), Göttingen (1920), Tübingen (1923) a další. Na těchto pracovištích se od počátku konsolidovala pedagogika, institucionálně a intelektuálně, jakožto velmi *autonomní* vědecký obor, a to převážně *monodisciplinární*. Přitom byla silná její orientace na filozofii a hermeneutiku.

Ve Francii se objevovaly katedry pedagogiky dříve, již koncem 19. století (první katedra byla ustavena v Paříži v roce 1887). Od začátku byla chápána jako jedna ze *sociálních věd*, a to nikoliv jakožto autonomní, nýbrž výrazně *interdisciplinární obor*. Rozvíjela se nikoliv jakožto „pedagogika“, nýbrž jako „věda o edukaci“ (*science de l'éducation*), v těsném spojení se sociologií, sociální ekonomikou, antropologií aj.

Rozdílná teoretická orientace pedagogiky v obou zemích je charakterizována autory takto:

„Zatímco v německé tradici pedagogové kladli značný důraz na svébytnou autonomii své vědy, na její teoretickou izolovanost od jiných sociálních věd a na zvláštní způsob filozofického a hermeneutického myšlení, jejich francouzští kolegové ve všech těchto ohledech měli právě opačné postoje. Ve Francii převažuje pojetí pedagogiky jakožto multidisciplinárního oboru zkoumání, který musí spoléhat na metody a zjištění z jiných sociálních věd. Tento postoj se také odráží v oficiálním francouzském termínu, tj. ‚edukační vědy‘ (sciences de l'éducation), kdežto termín ‚pedagogika‘ se po roce 1960 nepoužívá.“ (Schriewer a Keiner, 1992, s. 29)

Tato rozdílná pojetí se odrážejí i v současné infrastruktuře daného oboru v obou zemích. Například počet pedagogů-teoretiků je v Německu snadno identifikovatelný (v důsledku značné autonomie pedagogiky) a je vysoký. V roce 1987 působilo v (západním) Německu víc jak 1 000 profesorů pedagogiky, kdežto ve Francii jich bylo méně než 50 – protože pedagogickou vědou se zabývali sociologové, ekonomové aj., nikoliv především „čistí“ pedagogové.

Schriewer a Keiner (1992) dokládají tyto rozdíly řadou empirických zjištění o publikační produkci v německé a francouzské pedagogické vědě. Tab. 1.1 uvádí část z jednoho kvantitativního srovnání.

Tyto údaje pocházejí z analýzy souboru časopisů (z 80. let) reprezentujících pedagogiku v Německu (*Zeitschrift für Pädagogik; Bildung und Erziehung* aj.) a ve Francii (*Enfance; Éducation nationale* aj.). Kromě jiného bylo v analýze zjišťováno, kdo jsou tzv. *referenční autoři* (*reference authors*), tj. autoři, jejichž práce jsou v uvedených časopisech citovány.

Jak ukazují data v tabulce, struktura referenčních autorů je výrazně odlišná v Německu a ve Francii z hlediska vědeckého oboru, k němuž přísluší citovaní autoři. Němečtí pedagogové se opírají většinou o práce zase jen pedagogů (61,4 %) a také o práce autorů z humanitních věd (28,5 %), kdežto reference k pracím ze sociálních věd je nízká (7,7 %).

Tab. 1.1 Autoři citovaní v německých a francouzských pedagogických časopisech

Obor citovaných autorů	Počet autorů (v %)	
	Německo	Francie
pedagogika	61,4	14,1
sociální vědy	7,7	48,6
humanitní vědy	28,5	9,2
politické vědy	0,0	5,2
matematika a přírodní vědy	0,0	3,8
hraniční vědy	1,9	14,0

Ve francouzských časopisech zaměřených na edukační vědy je situace zcela jiná: francouzští autoři se opírají hlavně o práce ze sociálních věd (48,6 %), ale celkově málo o práce z vlastní pedagogiky (14,1 %); na druhé straně se jejich reference často vztahují k autorům z hraničních věd (14,0 %).

Také podle jednotlivých autorů je struktura referenčních autorů odlišná. Německými pedagogy jsou nejčastěji citováni pedagogové a filozofové (Klafki, Brezinka, Habermas, Humboldt, Kant aj.), ve Francii jsou nejčastěji citováni sociologové a psychologové (Bourdieu, Wallon, Piaget, Freud, Bernstein aj.), ale i lingvisté (Chomsky) aj.

Struktura referenčních autorů je důležitým *ukazatelem teoretické a metodologické orientace pedagogické vědy v určité zemi*. V české pedagogice takováto analýza dosud provedena nebyla (existují pouze analýzy informačních pramenů v české pedagogice z hlediska jazykové provenience a stáří pramenů – viz v části 11.3 této knihy). Avšak s vysokou pravděpodobností lze předpokládat, že struktura referenčních autorů (podle příslušných vědeckých oborů) je u nás velmi podobná situaci v Německu. To je dáno obdobnou teoretickou a metodologickou orientací české pedagogiky v jejím tradičním pojetí – tedy převažující (v některých okruzích zcela výhradní) orientace na pedagogiku samu, bez využívání teorií a nálezů z jiných sociálních věd. Obraťme se nyní k jiným zahraničním pojetím.

Jak je vymežována „pedagogika“ v anglosaském prostředí (a podle něho ve Skandinávii a dalších zemích)?

Můžeme zde pozorovat velké rozdíly oproti českému a většinou i německému pojetí. Především: Anglický výraz *pedagogy* má specifický význam, nekorespondující s českým termínem „pedagogika“, jemuž odpovídá v angličtině termín „edukační věda/vědy“ (*educational science / sciences*). Objasníme záležitost podrobněji.

V USA, V. Británii, Kanadě, Austrálii a také v mezinárodní odborné komunikaci vedené v angličtině se používá termín „edukační věda/vědy“ **ve smyslu skupiny interdisciplinárních oborů, teoretických a výzkumných, po-**

krývající různé stránky edukace (edukační reality). Charakteristický pro toto je přístup uplatňovaný v *Mezinárodním pedagogickém slovníku* (*International Dictionary of Education*, Page a Thomas, 1978). U hesla „edukační věda“ stojí doslova: Viz „pedagogický výzkum“ (educational research) a „teorie edukace“ (theory of education).

Naproti tomu anglický výraz *pedagogy* má význam užší. Označuje teoretické principy a „umění“ vyučování. Tedy nejspíše to, co koresponduje s českým termínem „obecná didaktika“. Často se výraz *pedagogy* uplatňuje i ve významu konkrétních činností ve vyučování. Například v britském *Pedagogickém slovníku* (*Dictionary of Education*, Lawton a Gordon, 1993, s. 20) se uvádí⁶, že „pedagogy je to, co dělají učitelé, aby naplnili cíle vzdělávání“; tato *pedagogika* může tedy zřejmě mít i neplánovanou, nebo dokonce nereflektovanou a nežádoucí složku – (srov. *skryté kurikulum* v kap. 6)⁷.

Není tudíž překvapující, že v mezinárodním tezauru vydaném v UNESCO (*UNESCO: IBE Educational Thesaurus*, 1991), který kodifikuje mezinárodní pedagogickou terminologii, se uvádí ve významu „pedagogika“ anglický termín *educational sciences*, francouzský *sciences de l'éducation*, španělský *ciencias de la educación*, a to s touto definicí:

DEF (12): Edukační vědy: vědecké obory výzkumu, které představují základ pro edukaci (s. 27).

Anglosaské pojetí pedagogiky jako edukační vědy ovlivnilo i mnohé země v Evropě. Typickým příkladem je vývoj pedagogiky ve Finsku. Až do konce druhé světové války byla finská pedagogika výrazně ovlivňována německými teoriemi (zejména herbartismem). Dramatický zlom nastal od 50. let, kdy se orientace změnila směrem k anglosaskému pojetí (přejímanému hlavně z USA): Finská pedagogika se začala rozvíjet ve spolupráci se sociálními vědami a s důrazem na výzkumnou složku – což ji charakterizuje i v současnosti. Finská pedagogika je tudíž výrazněji reprezentována pracemi empirického výzkumu než normativními teoriemi, i když z dřívější orientace na německé pedagogické myšlení přetrvává – ostatně jako v jiných skandinávských zemích – zájem o obecnou (teoretickou) didaktiku (Kansanen, 1990, 1992).

Je nutno upozornit ještě na jeden významný proud pedagogiky, který se rozvinul v západoevropské a americké vědě – je to *sociologická pedagogika*, resp. *sociologie edukace* (*sociology of education*).⁸ U nás se tradiční pedagogika sytila převážně z filozofie a psychologie, zatímco sociologie stála dosti okraji zájmu

⁶ Podobně monotematické číslo časopisu *Theory into Practice* (1996, č. 2) je nazváno *Situated Pedagogies: Classroom Practices* (tedy asi: *Situační didaktiky: Praxe ve třídách*).

⁷ Zde jako bychom se blížili laickému pojetí pedagogiky tak, jak se ozývá v běžném užívání českého jazyka: „pedagogika je to, co dělají učitelé ve třídách s dětmi“.

⁸ Termín *sociologická pedagogika* uplatňoval u nás dříve Arnošt Bláha, zvláště ve své knize *Sociologie dětství* (1. vyd. 1927, 4. vyd. 1948). Bohužel, tento termín – výstižně pojmenovávající danou interdisciplinární oblast – se mezi českými pedagogy v současnosti nepoužívá.

– o tom svědčí i současný neuspokojivý stav tzv. *sociologie výchovy* v České republice. Na Západě však jsou sociologicky založené teorie a výzkumy edukačních procesů velmi bohatě rozpracovány (viz o konkrétních výzkumech v této oblasti, v kap. 4 a 5). Jsou představovány zvláště pracemi **Basila Bernsteina** (v Anglii), **Pierra Bourdieua** (ve Francii) či **Waltera Feinberga** (v USA).

Zejména v knize W. Feinberga *Jak porozumět vzdělávání: K rekonstrukci pedagogického bádání* (*Understanding Education: Toward a Reconstruction of Educational Inquiry*, 1983) je podána fundovaná koncepce pedagogiky jakožto vědy o vzdělávacích procesech zajišťujících sociální reprodukci ve společnosti⁹. Je to patrné z následující definiční teze Feinberga (1983):

„Vzdělávání může být nejlépe pochopeno z uznání toho, že jednou z funkcí kterékoli společnosti je udržování mezigenerační kontinuity – to znamená udržování identity této společnosti v průběhu generací a v kontextu nejrůznějších změn. Tuto funkci zajišťuje svými aktivitami a institucemi vzdělávání jak formálními, tak neformálními. ... Pedagogické bádání je tudíž studium vzorců a procesů, jimiž se udržuje identita společnosti...“ (s. 155)

Feinberg (1983) přitom zdůrazňuje, že pedagogika – jakožto vědecké bádání – musí být úzkostlivě „neutrální“ – v tom smyslu, že nemá předepisovat normy, nýbrž má poskytovat **„neutrální popis toho, jak fungují edukační mechanismy“** (s. 7). To je také ve shodě s naším chápáním moderní pedagogiky – srov. k tomu níže diskusi o paradigmatech a účelu pedagogiky.

Můžeme tedy náš rozhled po zahraničních pojetích toho, co je pedagogika, uzavřít tímto konstatováním: **Pedagogika se v anglosaském prostředí (a odtud i v mezinárodních kodifikacích) chápe jako soubor věd o edukaci zahrnujících teorii a výzkum. Tradiční české pojetí pedagogiky (s důrazem na její normativní funkci) se tak jeví jako zúžené.**

Zajímavé je, že na současné mezinárodní pojetí pedagogiky pozitivně reaguje slovenský teoretik Š. Švec (1995) v knize *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Vykládá termín (slovenský) *edukačné vedy*, které v jeho pojetí zahrnují základní a aplikované disciplíny zabývající se edukací.

V české odborné literatuře se kupodivu s termínem „edukační vědy“ dosud skoro vůbec nesetkáváme. Jedním z mála autorů, kteří tento termín (v obměněné podobě) začali uplatňovat, je V. Pařízek (1996). Píše o „soustavě pedagogických věd“, k nimž řadí vedle pedagogiky ještě filozofii výchovy, ekonomii výchovy, sociologii výchovy, pedagogickou psychologii a další. Podobně užívá termín „pedagogické vědy“ V. Krejčí (1991).

⁹ Podobně jako v sociologii je vzdělávání studováno v *kulturní a sociální antropologii* ve vztahu k reprodukci *kultury* (srov. Budil, 1992; Soukup, 1994). Spornou naproti tomu zůstává otázka, nakolik je možné nebo nutné edukační procesy studovat v *biologickém a evolučním kontextu*. Nejnovější *Velký sociologický slovník* (1997) uvádí, že „za překonané je považováno pojetí výchovy jako obecněbiologického jevu, který je patrný i u zvířat“ (s. 1402), různé *sociobiologické teorie* však zdůrazňují vzájemné vazby mezi vývojem biologickým a kulturním. Pedagogika a pedagogická psychologie je ovšem výrazně ovlivňována biologickými poznatky o člověku, v poslední době zejména výzkumy nervového systému.

Samozřejmě nejde o to nahrazovat za každou cenu termín „pedagogika“, jenž je v češtině ustálený, termínem „edukační věda (vědy)“. Jde o něco jiného, podstatnějišího: O obsahové pojetí té oblasti lidské činnosti, kterou v češtině označujeme výrazem „pedagogika“. Zatím jsme představili jen definičně některá pojetí jednak klasická, udržující se stále i u nás, jednak nová, uplatňující se v zahraničí. To jistě nemůže čtenáře zcela uspokojit – proto je potřeba v následující části nové pojetí pedagogiky vysvětlit důkladněji¹⁰.

1.2 Pedagogika jako věda o edukaci

V této knize budeme pedagogiku chápat jinak než v tradičním pojetí. Při vymezování tak komplexních pojmů, jakým je i pedagogika, bývá téměř nemožné pokoušet se o jejich definici ve zkratkovité, slovníkové podobě – i když pro některé účely je to nezbytné (srov. definice pojmu „pedagogika“ a dalších pojmů s ním souvisejících v českém *Pedagogickém slovníku*, Průcha, Walterová a Mareš, 2003). Komplexní pojmy vyžadují širší teoretické objasnění a obvykle i zavedení dalších, speciálních termínů.

V našem případě budeme postupovat následovně: Vymezíme komplexní pojem „pedagogika“ tak, že popíšeme jeho distinktivní rysy, tedy vlastnosti, jimiž se vyznačuje. Budeme přitom používat některé, dosud u nás méně obvyklé termíny, např. „edukace“, „edukační procesy“ aj. – jejich význam bude podrobněji vyložen v kap. 2. **Jak tedy lze charakterizovat pedagogiku v moderním pojetí?**

Základní charakter pedagogiky

Pedagogika je **věda**. Jako každá věda má svůj předmět bádání, obsahovou strukturu, nějaký účel a poslání, svůj instrumentální aparát (metody bádání), ale také určitou infrastrukturu, která jí umožňuje fungovat, svou víru i předsudky. Věda je v podstatě složitý myšlenkový systém¹¹, tudíž abstraktní, ale jako každý

¹⁰ Uveďme na závěr ještě jednu definici: S určitou ironií tvrdí naši západní kolegové, že „pedagogická věda je to, co dělá pedagog pozdě večer“ (když už vyřídil veškerou administrativu spojenou s žádostmi o nové granty, zprávami o probíhajících grantech a vyúčtováním dokončených grantů).

¹¹ Existuje řada definic i metafor vědy, např. „věda je (1) systémem zdůvodněných výpovědí, formulovaných víceméně speciálním vědeckým jazykem; (2) aktivitou, speciální činností, spojenou s různými institucemi, s existencí vědeckých časopisů, konferencí atd.; (3) sociálním jevem, faktorem, který významně ovlivňuje celý další život společnosti, např. výrobu, životní styl, vzdělávání dětí a mládeže“ (Kuchár a Zeman, 1968).

systém nějak funguje, má své chování. Chceme-li tedy charakterizovat moderní pedagogiku, musíme postupně popsat její vlastnosti jakožto vědy.

Předmět pedagogiky

Předmětem pedagogiky jakožto vědy je edukační realita, její procesy a konstrukty (viz v kap. 2). Obecně bychom mohli říci, že **pedagogika se zabývá (1) vším tím, co vytváří a determinuje nějaké edukační prostředí, (2) procesy, jež se v těchto prostředích realizují, (3) výsledky a efekty těchto procesů.** To je samozřejmě vymezení předmětu pedagogiky v nejobecnějším vyjádření; tento předmět je ve skutečnosti neobyčejně rozsáhlý a různorodý, jak jej popisují a analyzují jednotlivé kapitoly této knihy.

Struktura pedagogiky

Strukturu pedagogiky jakožto vědy vytvářejí dvě složky: **teorie a výzkum.** Teoretická složka pedagogiky představuje systém poznatků, které prezentují popis a explanaci (vysvětlení) procesů a jevů edukační reality. Výzkumná složka poskytuje data a zdůvodnění pro tento popis a explanaci. Samozřejmě, že obě složky jsou, resp. měly by být, vzájemně propojeny. Ovšem dochází i k případům, že teoretická složka nereaguje na zjištění dosažená výzkumem. Dochází pak k tomu, že příslušná teorie je odtržena od edukační reality, kterou sleduje výzkum. Na druhé straně někdy pedagogický výzkum nestačí „zásobovat“ pedagogickou teorii daty a nálezy a jejich zdůvodněními nebo výzkum nedoceňuje nutnost zkoumání některých jevů reality, jež jsou vnímány a odkrývány teorií. Konečně může být prováděn i výzkum ateoreticky, bez formulování výchozích hypotéz, naslepo, a tedy z metodologického hlediska v podstatě bezúčelně.

Obsahová náplň pedagogiky

Obsahovou náplň pedagogiky tvoří soubor disciplín, někdy považovaných za samostatné vědy (srov. termín „educational sciences“ – „edukační vědy“). Nebudeme zde řešit formální otázku, zda jde o disciplíny, nebo o vědy. Ostatně i v mezinárodní terminologii je tato záležitost neujasněna, protože vedle termínu „edukační vědy“ se používá i termín „edukační věda“ nebo „edukologie“.¹²

¹² Termín *edukologie* (*educology*) razí někteří západní vědci ve stejném pojetí (tj. interdisciplinární a integrovaná věda o edukaci), jaké uplatňujeme v této knize ve smyslu „moderní pedagogika“. O edukologii viz např. J. E. Christensen (1981) a časopis *International Journal of Educology*.

My budeme dále používat termín „edukační věda“ – neboť termín „edukologie“, jež by byl vhodnější, je u nás téměř neznámý. Potom je obsahová náplň pedagogiky jakožto edukační vědy tvořena těmito disciplínami:

- obecná pedagogika
- dějiny pedagogiky a dějiny školství
- srovnávací (komparativní) pedagogika
- filozofie výchovy
- teorie výchovy
- sociologie výchovy
- pedagogická antropologie
- ekonomie vzdělávání
- pedagogická psychologie
- sociální pedagogika
- speciální pedagogika
- pedagogika volného času
- andragogika
- obecná didaktika
- oborové a předmětové didaktiky
- technologie vzdělávání
- pedagogická evaluace
- pedagogická diagnostika
- pedeutologie (teorie učitelské profese)
- teorie řízení školství
- vzdělávací politika
- pedagogická prognostika

Uplatňují se i další klasifikace disciplín pedagogické vědy, např. podle stupňů a druhů škol (pedagogika předškolní výchovy, pedagogika základní a střední školy, pedagogika vysoké školy aj.) či podle druhu edukačního prostředí (pedagogika rodinná, pedagogika mimoškolní, pedagogika volného času aj.) – viz o tom Krejčí (1991), Vorlíček (1994).

Již z tohoto výčtu je patrná značná obsahová šíře pedagogické vědy – což je způsobováno mnohotvárností edukační reality. Kromě toho i v rámci většiny z uvedených disciplín došlo ve vývoji k diferenciaci na určité subdisciplíny. Tak např. didaktika má

- (1) svou báзовou disciplínu, tj. obecnou didaktiku, a vedle toho také
- (2) oborové didaktiky (např. lingvodidaktika – pro mateřský jazyk a cizí jazyky, didaktika tělesné výchovy a sportu – pro různé sportovní činnosti), speciálně pak
- (3) didaktiky jednotlivých vyučovacích předmětů nebo činností (např. didaktika angličtiny, klavírní didaktika aj.).

Možná, že právě tato velká obsahová šíře vede ke stávajícím potížím, např. k menší exaktnosti pedagogických teorií.

Jednotlivé disciplíny pedagogiky zde nebudeme popisovat. Jsou přehledně objasněny, spolu s významnými tématy dosud nezformovanými do autonomních disciplín, v naší knize *Přehled pedagogiky* (Průcha, 2006b).

Paradigmata pedagogiky

Historický vývoj pedagogiky stojí mimo rámec této knihy. Přesto je nutno vysvětlit jednu zásadní okolnost: Podobně jako v jiných sociálních vědách, také v pedagogice se v průběhu jejího vývoje odehrávaly změny, jež bývají vysvětlovány jako změny paradigmat.

K tomuto pojetí dějin vědy nejvýznamněji přispěl harvardský historik a filozof vědy Thomas S. Kuhn (1962), který poukázal na fakt, že vývoj vědy je harmonický růst, v němž jsou staré poznatky doplňovány, rozšiřovány a zpřesňovány novými. Kuhn tvrdí, že vývoj (přírodní) vědy se děje skoky a „revolucemi“, kdy je jeden obraz světa nahrazen zcela novým (např. geocentrický model koperníkovským, klasická mechanika relativistickou kvantovou teorií). V období mezi revolucemi ovládá vědu jedno panující „paradigma“.

Výrazem **paradigma** se rozumí soubor obecných názorů, výzkumných přístupů a konkrétních metod, které jsou sdíleny těmi, kdo určitou vědu realizují. Paradigma je tedy víc než metodologie vědy, je to „způsob myšlení“ či „základní orientace“ určující, co a jak zkoumat, jak zkoumané objekty vysvětlovat a jak dále rozvíjet příslušnou vědu do budoucna (Bogdan a Biklen, 1992).

Situace s paradigmaty pedagogiky je ovšem složitější. Kuhn byl původně fyzik a své myšlenky vypracoval při studiu historie fyziky. Při jejich aplikaci na oblast věd o člověku a společnosti se ukázalo, že tyto vědy jsou *synchronně multiparadigmatické*, méně komplikovaně řečeno – vždy v nich zároveň existuje několik paradigmat vedle sebe, nikdy nelze říci, že by se všichni vědci v dané disciplíně sjednotili na jednom pojetí své vědy (Petrusek, 1993, 1994; Ritzer, 1988).

Například ve vývojové psychologii trvá spor mezi nativisty, kteří zdůrazňují vliv dědičnosti, a empiristy, kteří individuální difference vysvětlují vlivem prostředí (viz kap. 4), v psychologii učení spolu soupeří koncepce behaviorální, kognitivní, humanistické (viz kap. 3) atd. To se projevuje i v pedagogice, kde existují různé vědecké školy a směry, které se liší svými východisky, metodami i cíli.

V našich společenských vědách bohužel prakticky nedošlo k reflexi tohoto faktu. Za socialismu filozofie vědy znala jedinou správnou metodu, kterou byl *dialektický a historický materialismus*, a metodologické diskuse v západní pedagogice byly prezentovány jako tápání, které je trestem za odmítnutí dialektiky (např. Grulich a Lukš, 1975). Asi bychom mohli o pedagogických vědách říci totéž, co konstatuje Petrusek (1993, s. 23) o sociologii:

„Paradigmatická struktura československé sociologie dnes neodpovídá analogické struktuře západní sociologie – naprostá většina sociologů se totiž k žádnému paradigmatu, škole či směru nehlásí.“

Pokud porozumíme paradigmatické struktuře současných věd o člověku a společnosti, a tedy i pedagogiky, pomůže nám to orientovat se v různosti často protikladných teoretických koncepcí i různých reformních projektů. Jako užitečný nástroj pro orientaci v soudobých paradigmatech sociálních věd použijeme schéma, které v 70. letech publikovali G. Burrell a G. Morgan a které různí vědci dále modifikovali (Ellis, 1993), pro oblast školství např. australský pedagog Neil Dempster nebo v Polsku Zbigniew Kwiecieński (1993).

Burrell a Morgan navrhli klasifikaci paradigmat¹³ podle dvou dimenzí, které představují dvě polaroty trvale přítomné v evropském myšlení.

Dimenze „subjektivní – objektivní“

Tuto dimenzi můžeme popsat také následujícími póly:

- nominalismus – realismus
- sociální svět jako konstrukt – sociální svět jako fakt
- voluntarismus – determinismus
- humanismus – behaviorismus
- zájem o jedinečné – zájem o obecné
- idiografické pojetí – nomotetické pojetí
- fenomenologie – pozitivismus
- kvalitativní metoda – kvantitativní metoda
- pochopení – vysvětlení
- „měkká data“ – „tvrdá data“
- běžný jazyk – odborná terminologie
- mikroperspektiva – makroperspektiva
- německá Geistwissenschaft – anglosaská science, atd.

Pól objektivismu je reprezentován zejména **pozitivismem**, jehož novodobé kořeny sahají k Francisu Baconovi, Galileovi a Descartovi. Orientuje se na pozorování a experiment, odmítá spekulace, které nelze empiricky ověřit, v co

¹³ Existují samozřejmě další teoretické koncepce, které si činí nárok být mimo tyto polaroty. Jednou z nich je *teorie systémů*, která se sice nestala onou „velkou“ teorií, která exaktními metodami přírodních věd umožní studovat složité společenské systémy, když „meteoricky zazářila a stejně meteoricky zapadla“ (Ritzer, 1988) v 60. letech 20. století, nicméně přinesla řadu cenných podnětů, nadále existuje a čerpá z nových objevů fyziky (práce I. Prigogina, H. Hakena, teorie nelineárních systémů, samoorganizace, synergika, teorie chaosu) a biologie (H. R. Maturana). U nás v tomto pojetí se pokusil vytvořit *systémovou pedagogiku* profesor Masarykovy univerzity v Brně Bohumír Blížkovský (1992, 1997). Dnes už se ovšem teorie systémů vzdálila původnímu scientismu a tvrdí, že k řešení složitých problémů je potřeba spíše „moudrosti“ než racionality. Soudobá systémová (někdy se používá též označení *systemická*) teorie našla praktické uplatnění v psychoterapii rodinných poruch (Kratochvíl, 1997), její použití u školních problémů dětí rozpracovala Věra Pokorná (1997).

nejširší míře se snaží uplatňovat kvantitativní nástroje (měření). Základními postuláty jsou *redukcionismus* (např. vytváření zjednodušených modelů), důraz na *opakovatelnost* výsledků (výsledky jednoho vědce musí za stejných podmínek zjistit i jiný vědec) a metoda *falzifikace* hypotéz. Podle principu falzifikace teorie a hypotézy v empirických vědách nemohou být nikdy zcela potvrzeny (verifikovány), ale lze je vyvrátit (falzifikovat) jediným protipříkladem. Nejvýznamnějším myslitelem moderního pozitivismu byl zřejmě anglický filozof rakouského původu Karl R. Popper, který proslul zároveň jako velký odpůrce všech totalitních systémů a obhájce svobody myšlení a badání.

Subjektivní přístupy jsou dnes ovlivněny zejména filozofickou **hermeneutikou**, jež vznikla původně na poli biblické teologie a za jejího zakladatele bývá považován německý teolog F. D. E. Schleiermacher (Budil, 1992). Při pokusech o výklad biblických výroků, který by odpovídal tomu, „co tím Ježíš (nebo jiní autoři) opravdu mysleli“, si uvědomil, že porozumění vždy předpokládá jisté „předporozumění“, které do situace vnáší adresát. „Objektivní“ výklad je tedy nemožný. Proto jsou nejen výklady bible, ale i učebnice historie stále znovu a znovu přepisovány, protože každá nová generace do nich promítá své porozumění, např. pokud se týče motivů jednajících osob. Moderní hermeneutika je spojena s existencialistickým myšlením a dílem německých filozofů Wilhelma Diltheye, Martina Heideggera (1889–1976), Hanse-Georga Gadamera a Françoise Paula Ricoeura.

V dnešní pedagogice jsou tyto směry zastoupeny především duchovnědou neboli fenomenologickou pedagogikou, která je dominantním směrem v Německu (pravděpodobně nejznámějším představitelem je emeritní profesor univerzity v Marburgu Wolfgang Klafki), a tzv. etnometodologickou školou (viz dále).

Zastánci těchto dvou protichůdných směrů často tvrdě kritizují stanoviska svých odpůrců, které viní nejen z metodologických omylů, ale i z podílu na nejhorších problémech současného světa. Pozitivismus je podle svých kritiků (např. Neubauer, 1992) v zajetí „bludu redukcionismu“, „předsudku objektivit“, „mýtu povrchnosti“ a svým necitlivým, mechanickým, *scientistním* přístupem vyvolal ekologickou krizi a globální ohrožení člověka technologiemi, které se vymykly svému tvůrci z rukou.

Naproti tomu práce badatelů vycházejících z hermeneutických teorií jsou podle amerického sociologa Cosera (1975) triviálními „orgiemi subjektivismu“, „zbabělým unikem před požadavky exaktního výzkumu“ a projevem „samolibé metodologické lenosti a nekázně“. Ještě závažnější obvinění vznášá analýza německého filozofa Jürgena Habermase, který se zabýval otázkou, proč byl významný filozof hermeneutické školy M. Heidegger po určitou dobu otevřeným stoupencem nacismu a podle soudu mnohých se od něj nikdy dostatečně nedistancoval. Habermas (1989, česky 1992) se obává, že to nebyla shoda historických okolností, ale logický důsledek jeho subjektivismu. Jakmile jednou zpochybníme možnost objektivního poznání, intersubjektivita a racionalita, otevíráme dveře všem druhům iracionalismu, voluntarismu a zbesílého novopohanství, jak je praktikoval nacismus.

Vytrvalost a často vzrušený tón těchto diskusí ukazují, že stoupenci obou pozic ve skutečnosti cítí, že práce z opačného tábora nelze ignorovat a představují pro ně samé závažnou výzvu k reflexi o možnostech a omezeních vlastní metody.

Dimenze „stabilita – změna“

I zde můžeme najít další ekvivalenty:

neutrálnost – angažovanost;
status quo – revoluce;
řád – konflikt;
soudržnost – spor;
solidarita – osvobození;
realita – ideál, vize;
služba – moc, atd.

Pól stability můžeme dát do souvislosti s liberálně-konzervativním (pravico-vým) myšlením. V metodologii vědy můžeme jako reprezentativní uvést např. koncepci filozofa Michaela Oakeshotta, dlouholetého vedoucího katedry politických věd na slavné londýnské School of Economics. Grant (1996) shrnuje Oakeshottovu pozici takto:

„Všechna zkušenost k nám přichází prostřednictvím určitého ‚modu‘. Modus je celkovou oblastí úvah, konkrétním, konzistentním náhledem na svět. Nejde vlastně o pohled na svět, spíše o svět sám pro sebe, s vlastními pravidly, normami, zvyklostmi a principy fungování. Teoreticky je možný jakýkoliv počet modů, nejznámější jsou však praxe (tj. všední život), věda a historie.

Praxe představuje svět touhy a nechuti, radosti a bolesti, užitku a škody, dobrého a špatného, správného a nesprávného. Jedná se o nejdůležitější modus (byť by to bylo jen z jejího vlastního hlediska), neboť naše přežití závisí na tom, zda a jak ji ovládneme. ...

Historie a věda se od praxe liší. Obě jsou hodnotově neutrální. **Nesnaží se objekty svého zájmu manipulovat, snaží se jim pouze porozumět.** Předmětem historického pochopení jsou jednoduše minulé události, které se historik pokouší dopodrobna konstruovat či rekonstruovat z dostupných písemných svědectví. Minulosti neporozumíme na základě marxistického či podobného modelu – na základě přesahujícího, kauzálního vědeckého zákona. Vědecké pochopení oproti tomu interpretuje každý jev, který se vědeckému poznání nabízí, jako příklad působení právě nějakého takového obecného zákona.“

Mnoho **aktivistických směrů** současnosti je naproti tomu přímo nebo nepřímo ovlivněno levicovým myšlením, zejména neomarxismem. Pregnantně toto pojetí poslání vědy formulovali sami Marx a Engels (v *Tezích o Feuerbachovi*): „**Filozofové svět jen různě vykládali; jde však o to jej změnit.**“

Marxistická teorie dlouho jen přežívala na okraji oficiální vědy (Ritzer, 1988) a obecné uznání jí zjednaly teprve práce filozofů tzv. frankfurtské školy, zejména Maxe Horkheimera, Theodora Adorna, u nás velmi populárního Ericha Fromma, Herberta Marcuse, a zejména Jürgena Habermase, kteří překonali její původní jednostrannou orientaci na ekonomické procesy větším důrazem na kulturní faktory, proti Marxovu kolektivismu věnovali zájem i jedinci atd¹⁴. Hvězdná hodina neomarxistů přišla v 60. letech a 70. letech, kdy společenské otřesy (studentské a rasové bouře, vleklá hospodářská krize) podlomily víru

¹⁴ Ovšem již ve 20. letech se vliv tzv. austromarxismu projevil v pozoruhodných experimentech při reformě školství města Vídně, na nichž se podílel i významný levicově orientovaný psycholog Alfred Adler.

ve stabilitu západních demokracií a zvýšily ochotu naslouchat kritikům kapitalismu a hlasatelům nového, spravedlivějšího řádu. Sovětská invaze do Československa v roce 1968 snížila věrohodnost tohoto proudu, ale zároveň vedla k důslednému rozchodu neomarxistů s rigidním partajním marxismem-leninismem. Avšak původnímu Marxovu vymezení poslání vědy zůstali zastánci kritické teorie věrní:

„Toto je rozhodující moment kritické teorie: Jsme schopni říci, co je na současné situaci špatné, ale neumíme říci, jak bude lepší společnost vypadat, můžeme pouze **pracovat** pro to, aby zlo bylo odstraněno (Horkheimer).“

Pro pedagogiku tento princip formuloval Adorno ve své stati *Výchova po Osvětimě* (1966):

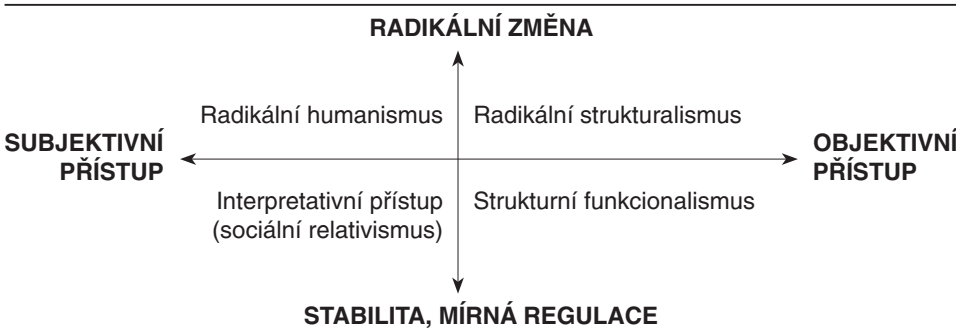
„Požadavek, aby se již nikdy nemohla opakovat Osvětim, je nejdůležitějším požadavkem kladeným na výchovu. ... Každá diskuse o vzdělávání je nicotná, marná, bezvýznamná ve srovnání s tímto jediným požadavkem, aby se Osvětim neopakovala.“

Dnes je pedagogika nové levice významným proudem v Německu, Francii, Spojených státech i dalších zemích, i když její dřívější marxistická náplň silně vyvanula, resp. není již ani proklamována (viz analýzu současné situace u Rikowského, 1996). K pólu teorií konfliktu se volně řadí i soudobá **feministická teorie**, která inspirovala i v „oficiální“ pedagogice velký zájem o tzv. gender studie (viz kap. 4).

Jak se dá očekávat, i v tomto případě se zástupci obou táborů navzájem obviňují v jednom případě z konzervativismu a snahy udržet (v našem případě) pruskou a tereziánskou výchovu podřizující občana byrokratickému kapitalistickému státu, v druhém případě z revolučního kutilství a sociálního inženýrství, které bourá generacemi prověřené uspořádání společnosti a nahrazuje je nevyzkoušenými anarchistickými koncepcemi.

Popsané dimenze (objektivní – subjektivní, stabilita – změna) vedou Burrella a Morgana k následující klasifikaci paradigmat výzkumu sociálních procesů a institucí, tedy i edukačních procesů a školy podle obr. 1.1.

Obr. 1.1 Klasifikace paradigmat podle Burrella a Morgana



V rámci tohoto schématu pak zařazují většinu současných teorií k jednomu ze čtyř paradigmat:

Interpretativismus (nazývaný též *sociální relativismus*) a **radikální humanismus** (neboli *neohumanismus*) jsou charakterizovány důrazem na individuální prožívání jedince spíše než na skupinové cíle. Na rozdíl od strukturálních směrů zaměřených především na makrosociální pohled usilují interpretativní teorie o vysvětlování makroskopických jevů (např. nerovnosti ve společnosti nebo nerovnosti ve vzdělávacích výsledcích atd.) prostřednictvím důsledné analýzy na mikroúrovni. Zastánci interpretativních směrů v pedagogice provádějí četné empirické výzkumy dění ve třídě, zajímají se o každodenní chování jednotlivých žáků a učitelů, zejména o všechny formy *komunikace a interakce*. Proto se tyto směry také označují jako **interakční** teorie.

Interpretativní směr věří, že všechny subjekty v systému (např. každý žák, učitel) se snaží o realizaci podobných cílů, každý ale svým individuálním způsobem. Ve vnějškově stejných podmínkách proto existuje řada individuálně konstruovaných realit, které však nemusí být konfliktní.

Podle radikálních humanistů různost individuálních cílů ke konfliktům nutně vede. Například institucionalizované vzdělávání nutně vede k utlačování, manipulaci, k deformaci osobnosti dítěte dospělými. V pedagogice bychom mohli považovat za reprezentanty tohoto poněkud anarchistického směru německé *antipedagogy* (v češtině Alice Millerová, 1995) soustředěné kolem hnutí *Prátelství s dětmi – podpora místo výchovy* (*Freundschaft mit Kindern – unterstützen statt erziehen*, von Schoenebeck, 1984). K tomu se řadí i snahy o „odškolnění společnosti“ reprezentované zejména I. Illichem (1971, český překlad 2001).

Oproti tomu **strukturní funkcionalismus**¹⁵ (protože první vrchol prožil v poválečném období, dnes už se označuje jako **neofunkcionalismus**) je charakterizován úsilím o vysokou míru objektivitu výzkumných zjištění, věří, že i v sociálních vědách je možno užívat prostředků exaktních věd a objevovat obecné zákony a deterministické vztahy. Existující společenský systém považuje za historicky ověřené a *funkční* uspořádání společnosti. Funkcionalismus je realistický, pokud je potřeba dělat změny, dává přednost postupné regulaci, stanoví si přesné cíle a má tendenci užívat objektivních metod pro evaluaci jejich dosahování.

V oblasti pedagogiky (strukturně)funkcionální paradigma předpokládá, že moderní západní společnost je **meritokratická** – schopnosti a úsilí v ní hrají při získání profesionálního a sociálního postavení důležitější roli než zděděná

¹⁵ Kromě toho se pojem strukturalismus v metodologii vědy používá ještě pro něco jiného, a to pro tzv. francouzský strukturalismus, za jehož nejvýznamnější představitele se považují lingvisté F. de Saussure a R. Jakobson, antropolog C. Lévi-Strauss, marxistický sociolog L. Althusser aj. Zejména dílo ženevského strukturalistického psychologa J. Piageta výrazně ovlivňuje pedagogiku (konstruktivismus), právě tak jako práce *poststrukturalisty* M. Foucaulta (otázky legitimace a moci ve vzdělávání).

privilegia. Škola má plnit, a do značné míry plní, ve společnosti úkol zajistit všem dětem rovnost šancí při startu do života, v němž si každý podle nadání a nasazení vybuduje takovou pozici, jakou si zaslouží.

Radikální strukturalismus předpokládá racionálně se rozhodující jedince, kteří však mohou být příslušníky různých antagonistických skupin, jejichž cíle jsou v konfliktu.

Na úlohu vzdělávacích institucí ve společnosti má zcela odlišný názor než funkcionalisté. Budoucí profesionální zařazení vůbec nesouvisí se školními výsledky a školy slouží pouze tomu, aby v příslušnících znevýhodněných skupin ve společnosti vzbudily zdání, že jejich selekce pro různé profesionální pozice byla provedena spravedlivě. (Respektive jistě školy skutečně umožňují dosáhnout svým absolventům vysokého socioekonomického statusu, ale přístup do těchto škol je umožněn pouze privilegovaným skupinám.) Školy tak legitimizují postavení a výsady relativně malé elity a pomáhají udržet široké masy v podřadném postavení.

Mohli bychom tedy uspořádat soudobé směry pedagogiky podle jejich filozofické orientace např. do schématu na obr. 1.2.

Obr. 1.2 Klasifikace směrů současné pedagogiky



To je tedy hrubé schéma soudobých myšlenkových směrů a škol v pedagogice.

Podrobnější přehled o některých z nich nalezneme čtenář ve dvou německých učebnicích pedagogiky přeložených i do slovenštiny (Kaiser a Kaiserová, 1993; Lasahn, 1992) a ve vynikající knize Y. Bertranda (1998).

Na závěr ještě uveďme, že se dnes často setkáváme s postmoderní koncepcí vědy představovanou filozofy jako Jean-François Lyotard (1993) a Paul K. Feyerabend (1991). Věda podle nich přestala být jak snahou o poznání světa, tak nástrojem pro uskutečnění ideálů o lepší společnosti. Vztah, který mají k vědění jeho dodavatelé a uživatelé, nyní nabývá formy vztahu, který mají ke zboží výrobci a spotřebitelé. Vědění je a bude produkováno, aby bylo prodáváno, je a bude konzumováno, aby bylo zhodnoceno v další produkci – v obou případech je účelem směna. Opravdu – když se podíváme, kdo dnes financuje rozsáhlé vědecké projekty, jsou to často mamutí firmy nebo ministerstva obrany. Vědci nevytvářejí nové teorie proto, aby lépe pochopili svět, ale aby získali granty a mohli vykázat velký počet publikací, který je nutný pro akademickou kariéru. Postmodernisté o vědě prohlašují, že se nachází ve stavu anarchie, což vítá Paul Feyerabend, podle nějž jediný metodologický princip, který nebrzdí pokrok vědy, zní *anything goes* (volně: *každá metoda je dobrá*).

Lze přes právě popsanou různorodost filozofických a politických východisek jednotlivých badatelů nalézt určité obecné **metodické principy charakterizující soudobou pedagogickou vědu**? Domníváme se, že ano. Přes všechnu názorovou roztržičnost a metodickou pestrost existuje to, co se označuje jako „mainstream“, tedy hlavní proud vědecké práce. Opírá se o paradigma, které jsme označili jako pozitivismus nebo funkcionalismus. Jeho zastánci jsou si vědomi, že pracovním postupem vědy je tematická redukce. Abychom mohli vůbec zkoumat, musíme se předem omezit, a tedy vědět, že popisujeme jen část reality, která není úplná, a výsledný obraz, který vytvoříme, není „správný“. Musíme si tedy být vědomi toho, že vždy zbývá prostor pro jiné, třeba zcela protichůdné a neslučitelné způsoby poznání. Na vědeckou teorii nebo výzkum se můžeme dívat také jako na síť vrženou do světa, aby jistou část skutečnosti zachytila a vysvětlila. Víme, že má otvory, že pozitivistická metodologie nemůže zachytit vše¹⁶. Víme zároveň, že tato metodologie přinesla v nejrůznějších vědních oborech úspěchy, empirická věda je snad nejvýznamnější silou v rukou člověka. Víme, že nemáme v rukou dokonalou metodu, ale máme k dispozici něco lepšího, abychom empirický přístup odmítli? **Jsmo přesvědčeni, že empirická věda při vši své limitovanosti, je mocným nástrojem, jehož možnosti při poznávání edukačních procesů nebyly zdaleka ještě využity.** Na příslušných místech textu se budeme ovšem snažit ukázat i odlišné přístupy a pozice (např. v podkap. 4.5 citujeme z prací feministicky orientovaných výzkumníků). Nyní odpovíme na otázku, jak v rámci tohoto paradigmatu chápeme pedagogiku.

Na základě analýz trendů a produktů pedagogiky v mezinárodním kontextu (podrobněji Průcha, 1999a, b; 2006a) můžeme vymezit tyto rozhodující rysy

¹⁶ O popperovském (pozitivistickém) pojetí vědy založeném na principu falzifikace se říká, že není metodou, jak nacházet nekonečné pravdy, ale spíše metodou, jak zabránit nekonečným omylům. Dobré vědecké teorie nejsou absolutně pravdivé, jsou jen méně nepřesné než ty předchozí.

soudobé pedagogiky, které mnohdy znamenají obohacení výchozího funkcionalistického paradigmatu metodami a hledisky paradigmat konkurenčních¹⁷.

Interdisciplinarita pedagogiky

Vývoj v průběhu několika posledních desetiletí vedl k tomu, že moderní pedagogika je v neobyčejně velké míře prostoupena teoriemi a výzkumnými metodami z jiných věd a disciplín. To se promítá i do praktických oblastí, např. do přípravy budoucích učitelů: dnes tvoří obsah studia na pedagogických fakultách různé disciplíny nejen pedagogické, ale i psychologické, sociologické, antropologické, ekonomické a další (srov. komparativní analýzu obsahu přípravy učitelů v českých pedagogických fakultách – Průcha, 1995c). Také soudobý vědec-pedagog musí mít teoretické a metodologické vybavení z různých jiných věd a disciplín, jak to ukazujeme na různých místech této knihy.

Tematická šíře pedagogiky

Ačkoliv laická veřejnost (i část pedagogů-praktiků) stále ztotožňuje pedagogiku s tím, co se váže jen ke škole a vzdělávání v ní, světový vývoj pedagogiky dospěl ke značně velkému rozsahu témat a problémů, které pokrývá. Je to způsobováno tím, že sám rozsah a mnohotvárnost edukačních procesů v soudobé civilizaci jsou neobyčejně široké (viz podrobněji v kap. 2). Z tohoto důvodu je také příznačné pro současnou pedagogickou vědu, že do jejího okruhu vstupují stále nové a nové problémy a témata. Jako příklad lze uvést téma „edukace a svět práce“. Zatímco v dřívějších desetiletích převažovalo pojetí, podle něhož se profesní vzdělávání chápalo jen jako příprava mladých lidí na výkon určitých povolání (např. učňovský výcvik), v současné době neobyčejně zesílil trend vztahující se k dalšímu vzdělávání dospělých již zapojených v pracovním trhu (nebo z něho dočasně vyloučených při nezaměstnanosti apod.). Tato oblast je v zahraničí označována jakožto *corporate education, on-the-job training, in-company education* aj. a váže se k ní velká řada výzkumných a teoretických aktivit (viz o vzdělávání a trhu práce in Průcha, 1999a).

K tomu přistupuje problematika *celoživotního vzdělávání*. Zajímavé je, že v zahraničí se v posledních letech prosadil určitý posun v jeho chápání, odrážející se i v jiném termínu – totiž *lifelong learning (celoživotní učení)* – viz např.

¹⁷ Spíše než potvrzení stanoviska P. Feyerabenda *anything goes* je to důsledek tzv. **principu komplementarity**, který tvrdí, že různost, zdánlivá protikladnost a neslučitelnost výpovědí o předmětu výzkumu, popř. metod výzkumu, vyplývající z odlišných paradigmat, neznamená nutně chybnost některých z nich, ale naopak teprve tehdy, když bereme v úvahu komplementární tvrzení nebo metody, jsme schopni postihnout jevy v jejich složitosti a celistvosti. Princip komplementarity formuloval dánský fyzik Niels H. D. Bohr původně při popisu korpuskulárně-vlnové povahy světla, později jej formuloval jako obecný metodologický princip vědy. (Když byl později N. Bohr vyznamenán dánským Řádem slona, zvolil si do erbu taoistický symbol jednoty protikladů *jin-jang*, který považoval za metaforu svého principu.)

mezinárodní časopis *Lifelong Learning in Europe*. Důraz se tedy klade spíše na aspekty učení subjektů edukace (a to jak jednotlivců, tak organizací, a dokonce i celých společností) a současná pedagogika je tím obohacována o širokou problematiku mimoškolní edukace. S tím dále souvisí pedagogická dimenze rozvoje *lidských zdrojů*. Podle koncepcí moderní pedagogiky se *lidské zdroje* (*human resources*) chápou jako soubor dovedností, kvalifikací a potencialit k nim založených v subjektech podílejících se na vytváření ekonomického růstu, přičemž zdokonalování a přetváření těchto lidských zdrojů je záležitostí jejich učení. Pedagogika se tak stává teorií, která vysvětluje a konstruuje postupy, jimiž se lidské zdroje utvářejí.

Sociální a sociokulturní orientace pedagogiky

Pro soudobou pedagogiku je velmi příznačné, že se v této vědě intenzivně rozvíjejí sociálně orientované výzkumy a explanace edukačních procesů. Nejde přitom jen o záležitost formování jedné disciplíny – *pedagogické sociologie* (*sociology of education*), resp. u nás v tradičním označení „sociologie výchovy“, nýbrž o hlubší proces: Po druhé světové válce (ale do určité míry již dříve – viz v části 4.2) začaly vstupovat do pedagogických teorií, do výzkumných přístupů a do explanací výzkumných výsledků **sociální determinanty edukačních procesů**. Prosadilo se vědomí, že sociální faktory významně podmiňují vzdělávací šance a vzdělávací dráhy lidí, ovlivňují edukaci specifických skupin populace (etnických, jazykových, rasových, náboženských aj. skupin), určují vztahy mezi určitým prostředím sociálním (rodina, komunita, pracoviště, region, stát aj.) a prostředím edukačním.

V důsledku toho se nejen vytvořily samostatné disciplíny v rámci pedagogiky – zejména *sociální pedagogika* (zabývající se edukačním působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých) –, ale v podstatě se pedagogické myšlení ve světě silně sociologizovalo. To znamená, že se edukační jevy nazírají jako součást širší sociální reality, nikoliv jen jako děje podmiňované převážně psychologickými (individuálními) faktory. Toto pojetí se odráží v některých teoriích a výzkumech, které uvádíme v této knize (Bernsteinova teorie o vztahu mezi sociální třídou a vzděláváním – viz v kap. 4.2, teorie *kulturního kapitálu*, kterou vypracoval Pierre Bourdieu, aj.), a je škoda, že u nás se neprosazuje v míře, jež by byla žádoucí (pokud jde o edukační problémy romské minority či sociálně deprivovaných dětí, dospělých imigrantů aj.).

V posledních letech se sociokulturní orientace moderní pedagogiky projevuje také ve vysokém zájmu o teorie a výzkumy **interkulturní** nebo **multikulturní edukace** (*intercultural / multicultural education*). V podstatě jde o směr pedagogického myšlení usilující, aby se prostřednictvím určitého typu edukace lidé učili chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní (viz podrobněji Průcha, 2001b). Jde o otázku, která v pedagogice vyvstala reflexí závažných problémů společenské skutečnosti – především multietnická struktura populace

některých zemí (např. USA, Kanada). V řadě jiných zemí dnes velké skupiny imigrantů, často s kulturními vzorci velmi odlišnými od majoritní populace, vytvářejí edukační problémy (např. školní vzdělávání dětí z rodin asijských imigrantů ve skandinávských zemích, z afrických rodin ve Francii nebo tureckých rodin ve Spolkové republice Německo).

Dnešní pedagogika proto zkoumá etnické předsudky, jež mohou být v dětech vytvářeny prostřednictvím některých učebnic apod. (viz v kap. 7).

Uplatnění kvalitativní metodologie

V pedagogickém výzkumu posledních let se vedle tradičně používaných kvantitativních metod rozvíjí *kvalitativní výzkum*. Podle některých odborníků je považován za radikální zvrát v tradičním (pozitivistickém) paradigmatu pedagogického výzkumu. Tento nový přístup je vymezován řadou rysů, z nichž nejpodstatnější jsou tyto (Bogdan a Biklen, 1992, a mnoho dalších zahraničních publikací):

- V souladu s fenomenologickou filozofií je důraz kladen na výklad zkoumaných jevů a procesů na základě toho, jak je vidí a prožívají sami účastníci těchto dějů.
- Zdrojem dat jsou přirozená prostředí se svými subjekty a všemi situacemi taková, jaká skutečně jsou, nikoli prostředí laboratorní či jinak modifikovaná.
- Hlavními metodami kvalitativního výzkumu jsou pozorování (resp. zúčastněná pozorování), terénní poznámky, hloubkové rozhovory a jiné techniky používané v etnografii.
- Produktem kvalitativního výzkumu je popis jevů, velice detailní, s častou citací pohledů a názorů subjektů (aktérů) popisovaných situací.
- Za negativní stránky kvalitativního výzkumu se považuje nízká reliabilita, nemožnost opakovatelnosti výzkumu a zobecnitelnosti výsledků, nepřehlednost a vágnost závěrů aj.

Příkladem aplikace kvalitativní metodologie jsou výzkumy učení prováděné týmem F. Martona (1988, aj.) ve Švédsku, kdy se procesy učení žáků objasňují nikoli z jeho vnějšího pozorování, ale z jeho prožívání samotnými žáky, z významů, které žáci přisuzují svému vlastnímu učení, apod. Kvalitativní výzkum se do pedagogiky rozšířil hlavně ze sociologie a etnografie. Etnografický vliv byl tak silný, že se vytvořila i zvláštní výzkumná oblast nazývaná *etnografie školy* nebo *etnografie vzdělávání* (*school ethnography, ethnography of education*). Rozvinula se zejména ve V. Británii (P. Woods aj.) a podle těchto inspirací vznikla též u nás *Pražská skupina školní etnografie* na Pedagogické fakultě UK v Praze (viz o některých pracích skupiny v kap. 8).

Do jaké míry je kvalitativní metodologie výrazem zásadního průlomu do dosavadního převažujícího (tj. pozitivistického) paradigmatu pedagogiky, to je stále předmětem diskusí. O tom se může čtenář dozvědět podrobněji jednak

v přehledech kvalitativního přístupu (in Gavora, 2006; Švec a kol., 1998), jednak v práci I. Pýchové (1993), která shrnuje závažné kritické názory zahraničních badatelů poukazujících na slabiny této metodologie. Jak naznačujeme v poslední kapitole, budoucnost zřejmě patří výzkumům kombinujícím jak kvantitativní, tak kvalitativní přístup.

Účel a poslání pedagogiky

Účel a poslání pedagogiky bývají vymezovány rozmanitě (také v závislosti na paradigmatu, k němuž se jednotliví pedagogové hlásí). Přitom jde o záležitost kardinální, která určuje celý smysl existence této vědy – a proto se jí budeme zabývat podrobněji.

Část pedagogů-teoretiků soudí, že pedagogika má především účel *instrumentální*, tj. má být nástrojem, který umožňuje plánovat a zabezpečovat institucionální výchovu mládeže a dospělých. To souvisí s názory o *normativním* účelu pedagogiky, podle něhož má pedagogika vytyčovat vzory, ideály, normy pro edukaci, především ve školských institucích. Tím by se uznávalo, že pedagogika je vědou v podstatě *aplikovanou*, tedy fungující pro potřeby praxe. Mnoho pedagogů-teoretiků se proto domnívá, že pedagogika bude tím dokonalejší, čím více bude „pomáhat“ praxi.

Takzvanou *normativní pedagogiku* popisuje výstižně německý autor R. Lassahn v knize *Úvod do pedagogiky* (slovenský překlad, 1992). Rozebírá historické kořeny toho, proč velká část pedagogů-teoretiků vidí účel pedagogiky ve vytváření určitých „norem výchovy“ vedoucích ve svých důsledcích k manipulování lidmi. K vytváření pedagogické teorie na „normativním základě“ konstatuje:

„Když si dokonce mysleli (tj. přívrženci normativní pedagogiky), že normy sami objevovali a zprostředkovávali žákům, dostala se praktická výchova skutečně do nebezpečí v tom smyslu, že se stane normativní. ... A právě tímto způsobem se uskutečňuje manipulace. ... Neboť pedagogika, která předestírá takovéto pevné normy, musí klást současně nároky na jejich účinek. Jejím praktickým cílem může být jediné poslušnost a podrobení se.“ (s. 104)

Jestliže tyto koncepce odmítáme, musíme dát nějakou odpověď na otázku:

Co je účelem pedagogiky?

Odpověď zní jednoduše: **Účelem pedagogiky je být normální vědou.** To znamená mít rozvinuté atributy, které normální vědu charakterizují, tedy:

- jasně vymezený předmět bádání a jeho teorii;
- výzkum a jeho metodologii;
- infrastrukturu s podpůrnými institucemi pro fungování vědy.

Pedagogická věda v rozvinutých zemích Západu tyto atributy převážně má (viz podrobněji v části 11.2). Česká pedagogika naproti tomu postrádá především vyhovující infrastrukturu svého fungování, a její výzkumná základna – i přes pozitivní rozvoj v posledních letech – je stále ještě nedostačující (viz v kap. 11.3).

V této souvislosti můžeme vyjádřit naše pojetí „moderní pedagogiky“: Stojíme na stanovisku, že česká pedagogika by neměla ospravedlňovat svou legitimitu či účelovost jen tím, že neustále poukazuje na svou významnou úlohu pro rozvíjení osobnosti jednotlivce (v současné době) či rozvíjení společnosti (v éře socialistické pedagogiky). *Účel pedagogiky spočívá prvořadě v rozvíjení sebe samé jakožto vědy, samozřejmě při orientaci na předmět, který je svou povahou praktický (edukační realita).*

Výstižně vyjadřuje obdobné stanovisko přední český sociolog M. Disman (1993) v knize *Jak se vyrábí sociologická znalost* s odkazem na Thomase S. Kuhna (1962):

„**Normální věda** znamená pro Kuhna výzkum pevně zakotvený v jednom či více minulých vědeckých výdobytcích, které určitá vědecká komunita přijímá jakožto základ pro budoucí praxi¹⁸...“ (s. 12)

Zde je patrně klíč k objasnění základní rozdílnosti mezi tradiční pedagogikou a moderní pedagogikou:

Tradiční pedagogika zdůrazňuje:

- svou roli při formování lidí (lidstva), přitom v některých koncepcích až se spasitelským posláním;
- významnost školských institucí;
- doporučení, vzory, ideály výchovy jako humanistický či optimistický přístup.

Moderní pedagogika staví na:

- využitelnosti vědeckého výzkumu jakožto zdroje objektivního poznání;
- rozpoznávání širě edukační reality neomezující se jen na školské instituce a školské prostředí;
- objektivní a přesné reflexi procesů a jevů edukační reality bez úporné snahy o její normování či „přetváření“.

Domníváme se, že různé obavy a frustrace české pedagogiky stále se znepokojující tím, že pedagogická teorie není přijímána a aplikována učiteli, že má nízkou prestiž oproti jiným vědám atd., pramení právě z toho, že je pořád jakožto věda „nenormální“. Místo toho, aby se její představitelé snažili především produkovat kvalitní vědecké poznatky, zdokonalovat výzkumnou bázi a infrastrukturu

¹⁸ Normální věda je – jak jsme uvedli výše – vědou mezi dvěma vědeckými revolucemi. Může proto znamenat také vědu bránící se zásadně novým, revolučním změnám vidění světa, odmítající některé otázky a přístupy jako „nevědecké“ atd. Zdá se ovšem, že to je nutná daň za to, aby mohla řadu jiných otázek úspěšně řešit. Viz k tomu také poznámku o konzervativismu škol v kap. 10.

své vědy, objevují se často nářky nad tím, jak je naše pedagogika neúspěšná při řešení „problémů školy“ apod. Domníváme se, že **pedagogika nejlépe prospívá společnosti nikoli tím, že se pokouší „napravit“ praxi, nýbrž tím, že problémy praxe (edukační reality) vědecky analyzuje a vysvětluje** – tak, jak to činí třeba sociologové ve vztahu k sociální realitě.¹⁹

Pro tuto situaci u nás je příznačná skutečnost, že v časopise *Pedagogika*, našem ústředním vědeckém periodiku v daném oboru (s podtitulem: *Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*), nenacházíme v období po roce 1989 téměř žádný zásadní článek o stavu české pedagogiky, o její výzkumné bázi, o její infrastruktuře apod. Jednou z mála výjimek v popisované situaci je stať S. Štecha (1993), která se sice týká pedagogicko-psychologického výzkumu, ale má zřejmě platnost obecnější pro pedagogiku vůbec. U Štechovy argumentace stojí za to se zastavit. Štech se zamýšlí nad tím, že v českém pedagogicko-psychologickém výzkumu (a zajisté v českém pedagogickém výzkumu vůbec) nebyla po roce 1989 provedena důkladná analýza stavu tohoto vědeckého oboru:

„Cítím tíživě jako jeden z hlavních problémů, který provází náš výzkum v oblasti školy a výchovy, tuto absenci důkladné reflexe stavu. A to nejen stavu vlastní badatelské práce (jejích témat, metod i paradigmat či modelů práce), ale také absenci empirického popisu skutečnosti minulé na rozdíl od projektovaného stavu. ... Požadavkem důkladnosti míním právě **empirickou analýzu postavenou na dobře popsané a zachycené realitě**.“ (s. 385 – tučně J. P.)

Zásadní otázkou účelovosti pedagogického výzkumu je podle Štecha to, zda tento výzkum má být „nástrojem normativismu“, nebo „zprostředkovatelem společné řeči“. Argumentuje, že normativní pojetí, jež bylo příznačné pro náš výzkum v minulosti, znamenalo opomíjení edukační reality:

„Výzkum, zejména pak pedagogický, ale někdy i pedopsychologický, byl pojmán jako instrument vytvářející normy, modely „správného“ a žádoucího chování, stanovující podle zadavatele vyjadřujícího „společenskou potřebu“ ani ne tak, jaké edukativní dění je, jako spíše doprovodné důkazy a ilustrace vizí a normativních představ.“ (s. 386)

Štech (1993) oprávněně apeluje na to, aby normativní účelovost pedagogického výzkumu byla nahrazena takovým přístupem, jenž by pro všechny aktéry edukace (a ve spolupráci s nimi) poskytoval co nejpřesnější obraz současné reality a předkládal poznatky, metody a modely jako nástroje k výkladu této reality.

V obdobně kritické stati o české pedagogice upozorňuje J. Pelikán (1996), že mnoho záleží také na způsobu komunikace mezi pedagogickou teorií a praxí: „Praktici hledají nové cesty pro svou činnost a není náhodou, že pozorně naslouchají těm odborníkům z oblasti pedagogiky, kteří je dokážou oslovit a ukázat na poznatcích výzkumů a moderních teoriích pedagogiky cesty k hledání nových řešení výchovných a vzdělávacích problémů.“ (s. 314)

To vše je ve shodě s naším pojetím **moderní pedagogiky jako vědy o edukační realitě, kterou pomocí své teorie a výzkumu identifikuje, popisuje, analyzuje a objasňuje**. Nikoliv tedy jako preskriptivního a normativního nástroje beroucího na sebe odpovědnost za to, jak se má edukační realita utvářet.

¹⁹ Explanatorní funkce pedagogiky a jejího výzkumu je dnes zdůrazňována zejména pro účely optimálních rozhodnutí vzdělávací politiky v orgánech OECD, EU aj. (podrobněji Průcha, 1997b). U nás je nedoceňována, což vede k nezdarům v politice vzdělávání, např. v případě *Bílé knihy* (Průcha, 2001c).