



O riziku zjednodušování a pohybu ve vědě, v pedagogice zvlášť¹

ELIŠKA WALTEROVÁ

Snad každý, kdo zná práce profesora Wolfganga Brezinky a ctí konzistentnost jeho názorů na pedagogiku, s velkým očekáváním otevře jeho nový text, poskytnutý ke zveřejnění v časopise Pedagogika. Pod titulem „Zvědečtění (sientifikace) pedagogiky – analýza a perspektivy“ je přetištěna přednáška na Milánské univerzitě. V ní čtenář nalézá soubor kritických pohledů a poznámek, členěných do čtyř okruhů. První se vrací ve zkratce k pojetí, vymezení a funkcím pedagogiky v historické perspektivě. Druhý se vztahuje k obsahu a struktuře oboru transformovaného do předmětu vysokoškolského studia budoucích učitelů a vychovatelů. Třetí, nejrozsáhlejší a pro daný text klíčový, okruh shrnuje autorovy kritické výhrady k procesům, kterými v posledním půlstoletí prochází obor pedagogika a které autor označuje jako „zvědečtění“ spojené s expanzí a badatelskou orientací oboru na univerzitách. Ve čtvrtém okruhu se autor zaměřuje na důsledky tohoto procesu, neváhá označit stav současné „zvědečtělé“ pedagogiky za krizový. V závěru textu se dočkáme i „doporučení“ směřujících proti vědeckým ambicím oboru pedagogika a zvýrazňujících jeho praktické úkoly. Au-

tor pléduje pro „praktickou pedagogiku“ jako základ profesního vzdělávání učitelů, které má mít povahu kánonu, sestává z norm, pravidel a návodů. Má sloužit k interpretaci výchovných situací, konkretizovat hierarchizované cíle a prostředky k jejich dosažení.

Brezinkovu výzvu k „odvědečtění“ pedagogiky tedy lze číst dvojím způsobem, v užším smyslu jako zúžení významu vědeckých poznatků na jejich užitečnost, aplikovatelnost a vyjádření ve zjednodušeném jazyku, čímž se autor kruhem vrací k základům, k původnímu praktickému účelu pedagogiky v době, kdy se začala vyvíjet jako obor a etablovat se na univerzitách. V širším smyslu je text výzvou k respektování polarit „rozumu a citu, vědění a víry, hlavy a srdce“.

Přestože stručnost textu a jeho původní účel je třeba přijmout s licencí ke zkratkovitosti, nedostatečnému prostoru pro argumentaci a jisté dávce provokativnosti, záměr autora kriticky hodnotit vývoj a stav oboru pedagogika lze přivítat. Vždyť kritický diskurz je nezbytným atributem každého oboru a zdrojem jeho rozvoje, pedagogiku nevyjímaje (Shavelson & Towne, 2002).

¹ Tento článek je příspěvkem do diskuse k textu přednášky Wolfganga Brezinky, zveřejněnému v tomto čísle Pedagogiky.

1. VÝCHODISKA BREZINKOVY KRITIKY

Chceme-li vést diskusi s W. Brezinkou, musíme si vyjasnit širší souvislosti jeho díla a podívat se, v jakém odborném kontextu se autor pohybuje, jaké jsou jeho výchozí pozice a, v neposlední řadě, jakým jazykem hovoří.

Wolfgang Brezinka se pedagogikou a kritickou analýzou jejího vývoje zabývá dlouhodobě. Jeho studie (Brezinka, 1966), v níž založil kritiku vědy o výchově, dodejme, že její pozitivistické orientace, iniciovala pozvání na 2. konferenci Československé pedagogické společnosti v roce 1966, věnované fundamentálním teoretickým a metodologickým problémům pedagogiky.² Brezinkova studie inspirovala české pedagogy na konci šedesátých let 20. století, v období uvolňování společenské atmosféry a liberalizace vědeckého života, ke kritice ideologicky determinované normativní pedagogiky, k metodologickým studiím, překonávajícím umělou izolaci od světového vývoje, a k angažovanosti v humanisticky orientovaném projektu role vzdělávání v sociálním a personálním rozvoji (podrobněji Walterová, 2006, s. 264–268). Zásadní Brezinkovy práce, bohužel, vyšly v českém překladu se značným časovým odstupem (Brezinka, 1996, 2001).

Východiskem Brezinkovy kritiky je metateorie rozlišující tři systémy: filozofie výchovy, vědy o výchově a praktické pedagogiky. Toto rozlišení mu brání sjedno-

covat výrokové systémy a vytvářet ucelený systém pedagogického vědění. Reflektovat praktické potřeby učitelů a vychovatelů pak považuje za podstatné pro formulování specifické teorie „praktické pedagogiky“, která má blíže ke konkrétní edukační realitě než empirickým výzkumem zjištěné a doložené nálezy, strádající aspekty, kulturní a hodnotovou anonymitou, postrádající vnitřní integritu a syntézu. Zatímco v sedmdesátých letech byl Brezinka relativně optimistický vzhledem k možnosti teoretické integrace vědeckých poznatků získávaných výzkumem do reálných výchovných situací, ve zde publikovaném textu (o téměř půlstoletí později!) vyjadřuje hlubokou skepsi, lká nad úzkou specializací výzkumů, atomizací a diletantností oboru postrádajícího syntézu vědění. Zatímco dříve k syntéze vyzýval (Brezinka, 2001, s. 254), v nynějším textu odmítá vědecké poznání tohoto druhu a pléduje pro „odvědečnění“ pedagogiky. Preferuje schopnost praktického úsudku, využití zkušenosti a učení se od vzorů příkladných učitelů, oplývajících morálními kvalitami a správnými postoji v zájmu společného pedagogického dobra.

Vědecké pedagogice Brezinka vyčítá, že se vzdala normativní úlohy, nenabízí výchovný ideál ani odpovědi na otázky jak řešit výchovné situace, vychovávat integrovanou osobnost v konkrétním normativním rámci jednání. Tento účel přisuzuje hodnotově angažované „normativní filozofii výchovy“, která má zajistit, aby se výchova mohla realizovat jako úče-

² Text Brezinkovy přednášky byl v českém překladu zveřejněn v *Pedagogice* (Brezinka, 1967).



lová, racionální činnost regulující fungování výchovných institucí. Normativní filozofie přesahuje hranice empirického poznání a „vždy se zakládá na konkrétních světonázorových a morálních předpokladech“ (Brezinka, 2001, s. 219). „Praktická pedagogika“ je podle Brezinky „dovednostní naukou“, vyznačuje se normativností, postulativností, regulativností, imperativností, má reformní potenciál vůči praxi. Na rozdíl od normativní filozofie, která normy zdůvodňuje, je praktická pedagogika kombinovaný normativně deskriptivní systém, který informuje skupiny vychovatelů v určité společenské a kulturní situaci o jejich výchovných úkolech a prostředcích, jak je realizovat, a současně je má inspirovat k jednání (srov. Brezinka, 2001, s. 226). Praktická pedagogika má obsahovat analytický, technologický, metodický, profesně etický a motivační komponent. Dle starší Brezinkovy studie má „praktická pedagogika“ co nejvíce respektovat relevantní výsledky věd a zprostředkovávat je vychovatelům *formou vhodnou pro praxi*, neměla by tedy obsahovat přinejmenším žádné výroky, které odporují vědecky potvrzeným tezím (výsledkům pozorování, historickým zjištěním, zákonitostem, teoriím). Snadno srozumitelný jazyk praktické pedagogiky má užívat emotivní způsob vyjadřování. Za úroveň praktické pedagogiky mají být zodpovědní odborníci, akademici a teoretikové, kteří by jí měli dát přednost před specializovaným, např. longitudinálním

výzkumem. Praktická pedagogika podle Brezinkova nového vymezení má být pouze výběrem toho, co je užitečné ve specifických profesních situacích, co ovlivňuje schopnost praktického úsudku.

Po stručném uvedení do kontextu Brezinkovy kritiky je mým cílem předložit k diskusi alternativní pohled na vývoj a současnou pedagogiku, což je v odborné diskusi legitimní, a zabývat se těmi okruhy problémů, jichž se autor dotýká ve zde publikovaném textu, přičemž budu reflektovat obecnější trendy vývoje oboru v mezinárodním kontextu i specifickou situaci české pedagogiky, která je mému pohledu nejbližší.

2. POJETÍ PEDAGOGIKY

A PROMĚNY CHARAKTERU OBORU

Pedagogika má dlouhou historii, ale jako obor hledající svou identitu je relativně mladá, v tom nelze s Brezinkou nesouhlasit. Navíc v českém prostředí se základy pedagogiky začaly formovat později než v prostředí německém.³ Tehdejší pojetí pedagogiky se do určité míry shoduje s Brezinkovou charakteristikou praktického oboru, současně se však ujímajícího vědecko-systematizujících a vědecko-organizačních činností. V dalším období, s odkazy na práce Kádnera, Čády, Hrazdila, Příhody, Uhra, Chlupa a dalších, lze konstatovat, že česká pedagogika posílila svůj interdisciplinární základ, zejména v rozvíjení psychologické, antro-

³ První stolice pedagogiky byla zřízena v roce 1882, kdy byl G. A. Lindner, zkušený praktik a vůdčí osobnost tehdejšího univerzitního semináře, ustaven profesorem.

pologické, sociologické a komparativní dimenze, vyúsťující do experimentálně orientované linie. Nemusím připomínat, že v historicky nedlouhém meziválečném období se stala inspirací a oporou učitelského hnutí, doprovázeného úsilím o vysokoškolskou přípravu učitelů. V poválečném Československu byl sice zpočátku formálně posílen akademický statut pedagogiky uzákoněním vysokoškolské přípravy učitelů, založené na vědeckém bádání a rozvoji pedagogických koncepcí podporujících potřeby harmonického rozvoje dětí a mládeže. V tomto ohledu se shoduje můj pohled s Brezinkovým zjištěním, že akademizace oboru a jeho „zvědečtění“ je spojeno s profesně politickou iniciací, avšak důsledky politických opatření mohou mít odlišné podoby. V českém prostředí v dalších desetiletích byl vývoj oboru pedagogika podřízen ideologickému tlaku a politickým opatřením totalitního režimu, který omezil vědecký prostor a deformoval hodnotové a morální kvality učitelské profese (srov. Kotásek, 2004). Domnívám se, že jednostranné odsouzení oboru, které se promítlo do zrušení Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV, akademického pracoviště základního pedagogického výzkumu, a popřevratová decimace rezortních pracovišť aplikovaného výzkumu v devadesátých letech nebyla založena na seriózní kritické analýze a nebyla adekvátní reakcí na předchozí intraoborový vývoj, v jehož rámci (přes politická a ideová omezení) bylo dosaženo úrovně srovnatelné s výsledky pracovišť pedagogického výzkumu v zahraničí. Jako příklad z oblasti mně odborně

blízké odkazují na interdisciplinární výzkumy obsahu vzdělávání (Průcha, 1989), jejichž výsledky měly aplikační potenciál, přinášely cenné nové metodologické a teoretické poznatky a byly kritické k tehdejšímu stavu vzdělávání. Příklady z jiných oblastí pedagogiky lze uvést s odkazy na práce Z. Heluse, J. Mareše, V. Kuliče, V. Hrabala, J. Fenclové, J. Hendricha a dalších.

Od devadesátých let 20. století se česká pedagogika v nových společenských podmínkách začala rozvíjet jako obor s atributy, které – řečeno s Kuhnem – charakterizují „normální“ vědu (Kuhn, 1997). Metateorie vědy charakterizuje vědní obor prostřednictvím rozvoje nezbytných atributů, předmětu, teorie, metodologie, oborové komunity, institucionální a informační báze. Tyto atributy současná česká pedagogika rozvíjí na úrovni srovnatelné s mezinárodními měřítky, což posiluje její akademický status. Charakteristiky těchto atributů jsem analyzovala v jiném textu, na nějž čtenáře odkazují (Walterová, 2014).

Pohyb ve vědě, rozšiřování, prohlubování a prolínání oborů, interdisciplinární vazby a výzkumy jsou charakteristické pro rozvoj vědy obecně, pedagogiku nevyjímaje. Vývoj oborů, jejich obsah a orientace výzkumů do značné míry závisí na vnějších podmínkách, ale zejména na síle oborové komunity, její ochotě k sebereflexi a schopnosti vést oborový diskurz, a to i o metaoborových otázkách vztahujících se k charakteristikám výzkumného pole, vazbám k jiným disciplínám, kultuře oboru či charakteru poznat-



ků, které obor produkuje. Zde bych ráda odkázala na analýzu akademické scény mapováním obecných modelů a trendů rozvoje vědních disciplín pod pojmem „akademické kmeny“ (Becher & Trowler, 2001). Ty jsou definované jako komunity částečně určované jejich členy, částečně institucemi, které je zaměstnávají a dislokují do kateder a výzkumných center. Pojmem „území“ označují autoři akademické ideje, na něž se komunity soustřeďují. Zahrnují zejména metodologické přístupy a předmětný obsah disciplíny, z čehož vyplývá, že koncept oboru není univerzální a zdaleka nemusí být jednoznačný. Brezinkou otevřená otázka současné povahy oboru pedagogika je legitimní, avšak současně jeho hodnocení nelze považovat za univerzální, a to dokonce ani ne v německém, natož v českém prostředí. Zaměřím se tedy v další části tohoto diskusního příspěvku především na pojetí předmětu pedagogika, charakteristiky výzkumného pole a povahu poznatků, které pedagogika produkuje.

3. POJETÍ VÝCHOVY JAKO PŘEDMĚTU PEDAGOGIKY

Zatímco v první části textu Brezinka pedagogiku označuje jako teorii výchovy, ve druhé části se zabývá obsahem pojmu výchova a povahou pedagogických znalostí. Výchovou rozumí jednání zaměře-

né na trvalé zlepšení osobnosti (obzvláště u mladých) či zamezení vzniku dispozic chápaných jako „špatné“, jinými slovy cílené „ovlivňování nabývání a upevňování pozitivních vlastností“. V dalším rozkladu Brezinka uvádí tři druhy znalostí, které jsou potřebné k dosažení cílů takto definované výchovy: empiricko-diagnostické znalosti o objektu (!) výchovy, normativní vědomosti o výchovných cílech, tedy o kulturně podmíněných osobnostních vlastnostech, schopnostech a postojích, a konečně empiricko-metodické znalosti o prostředcích vhodných pro dosažení cílů.

Současná česká pedagogika v charakteristice předmětu pedagogiky rozlišuje pojmy výchova a vzdělávání, odkazující na terminologické odlišení formativního procesu rozvíjení vrozených dispozic a adaptaci na kulturní a společenské podmínky jako specifický druh socializace, zaměřený na osvojování vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, vzorců a norem.⁴ Do tohoto konceptu se promítá charakter pedagogického působení v jednotě *educatio* jako vyvádění, pěstování, kultivace a *eruditio*, které odkazuje ke kulturní transmisi, interiorizaci kulturního dědictví, utváření společenské bytosti.

Ostražitost vzbuzuje Brezinkovo pojetí objektu výchovy, který ztotožňuje s vychovávaným jedincem. Toto pojetí bylo preferováno v „socialistické“ pedagogice

⁴ I když němčina disponuje oběma termíny (die Erziehung, die Bildung), Brezinka se ke druhému z nich nevztahuje. Pojem „Bildung“ má v německé jazykové a duchovní tradici neopomenutelné bohatství významů, souvisejících s dynamikou vědění, včetně poznání vědeckého, vedoucího k duchovnu, tvořivosti a svobodě. Odkazují zde na zdařilou filozofickou analýzu tohoto pojmu (Pelcová, 2000). Konsekvence vývoje pojmu „Bildung“ lze spatřovat i ve východiscích „pedagogiky obratu“, jíž se zabývá ve zde uveřejněné diskusi Z. Helus.



založené na konceptu „komunistické výchovy“, odpírající subjektivitu vychovávanému jedinci a jeho spoluúčast na výchovném procesu. Současná pedagogika zakládá svůj koncept na participaci jedinců v procesu edukace, posilování schopnosti jejich sebereflexe a aktivizace role člena společenství učících se jako přípravu na role životní a občanské.

Ve vymezení obsahu pedagogiky jako tří druhů znalostí – diagnostických, normativních a empiricko-metodických – spatřuji zúžený pohled, který vychází z Brezinkovy definice předmětu pedagogiky. Současná pedagogika zkoumající složité jevy a procesy edukace na různých úrovních jejich existence, od globální po individuální, musí reflektovat širší kontext a množství faktorů, které je ovlivňují. Proto je obtížné přijmout vymezení obsahu „praktické“ pedagogiky jako souhrn norem, předpisů a zákazů pro konkrétní situace, jak to vyžaduje Brezinka. Současná pedagogika zkoumá procesuální stránku pedagogických jevů v širším záběru, který zahrnuje 1. vstupy těchto procesů, tj. vzdělávací potřeby a podmínky, 2. vlastní edukační procesy a vlastnosti jejich komponentů, cíle, obsahy, instituce, aktéry a prostředky, 3. výstupy a efekty edukačních procesů. Vzhledem k proměňující se edukační realitě, v níž probíhají výchovné a vzdělávací procesy v celoživotní dimenzi v různých prostředích, musí pedagogika reflektovat tyto souvislosti a plnit nejen normativní funkci, ale také interpretovat a objasňovat reálné fenomény a zkoumat vztahy mezi vstupy, procesy a výstupy ve vzájemných souvislostech

a důsledcích. Cesta k praktickému využití pedagogických znalostí není bezprostředně vázaná jen na zkušenost učitelů a aktérů edukačních procesů; je složitější a směřuje do více sfér, v nichž se normativně rozhoduje o záležitostech výchovy a vzdělávání, zejména do politiky vzdělávací, školské, sociální a ekonomické.

4. K PROBLÉMU „ZVĚDEČTĚNÍ“

PEDAGOGIKY, MOŽNOSTEM

A LIMITŮM EMPIRICKÝCH VÝZKUMŮ

V pedagogice, jako v dalších, zejména sociálních oborech, ale nejenom v nich, se dramaticky mění povaha praktických problémů a akceleruje nárůst vědeckých poznatků. Vznikají nové obory, hybridní oblasti a mezioborové tranzice ovlivňují tradiční oblasti poznání (podrobněji Mestenhauser & Walterová, 1993). Tato změna zasahuje i nahlížení na výchovné a vzdělávací procesy a ovlivňuje pedagogický výzkum, který umožňuje zkoumání složitých edukačních jevů s přesahy za hranice „praktické pedagogiky“. Uzavěřené obory se mohou otevřít nebo vrátit ke svým kořenům. Brezinka navrhuje druhou možnost, kterou považuji za anachronismus, bezradnost a rezistenci vůči dosavadnímu vývoji v oboru. Jedním z charakteristických rysů současného pedagogického poznání je jeho interdisciplinární základ. Pedagogické fenomény, nahlíženy prizmatem oboru, jsou ve své komplexnosti interdisciplinární. I když tento termín nebyl až do 20. století používán, nejde o nový jev. Vždytí význační



myslitelé zabývající se výchovou uvažovali interdisciplinárně, ač neměli k dispozici nástroje, které by umožňovaly vědecké zkoumání těchto komplexních jevů. Připomeňme za všechny Komenského tezi, že celý svět je světem výchovy (srov. Palouš, 1992). Ostatně idea interdisciplinarity pedagogického poznání nebyla cizí ani Brezinkovi v sedmdesátých letech, i když později u něho převážila skepse, kritika diferenciacie pedagogických disciplín a atomizace pedagogického poznání. Od myšlenky jednoty a syntézy pedagogického vědění ustoupil a obrátil pozornost k prakticky užitečným vědomostem, které se mají stát východiskem vzdělávání učitelů, zbaveny vědeckého nánosu. Může však (a jak?) integrita vědecká být nahrazena integritou praxe? Na tuto otázku, bohužel, nenacházíme u Brezinky odpověď.

Interdisciplinární výzkumy výchovy a vzdělávání korespondují s rozšířením výzkumného pole, umožňují vnitřní diferenciaci a systemizaci do disciplín pedagogiky. V důsledku proměn kulturního kontextu se vynořují velká témata současné pedagogiky, jako je sociální spravedlnost, multikulturní vzdělávání, profesionalizace učitelů či proměny vzdělávacích institucí a další. Pedagogové si nutně musí klást nové otázky, které přesahují tradiční pedagogický „kánon“ vzhledem k proměňám dětství a identity nastupujících generací digitálních „domorodců“ či prolínání sociálních a kulturních sfér, jež má své zdroje v mezinárodních sítích a globalizačních procesech. Pedagogika by se neměla vzdávat

integrativní funkce vůči jiným oborům, které se zabývají určitými aspekty vzdělávání a výchovy. Měla by posilovat svoji korektivní, nikoli normativní funkci vůči vzdělávací politice a inspirativní roli vůči praxi. K tomu však jsou potřebné empirické výzkumy reálných pedagogických jevů a procesů, které o nich poskytnou příslušné doklady.

Podstatná část Brezinkovy kritiky je namířena proti výzkumné orientaci současné pedagogiky, kterou neváhá označit za „výzkumné šílenství“ neslučitelné s praktickým účelem oboru a s jeho hranicemi. Vyčítá pedagogice specializaci, popisnost a pozitivismus, ztrátu užitečnosti. Není zcela zřetelné, zda se tato kritika vztahuje k oboru pedagogika jako takovému, nebo k pedagogice jako předmětu výuky na vysokých školách. Hlavně však se musím ptát, jaké výzkumy má autor na mysli? Neuvádí jediný příklad, což působí nepřesvědčivě a účelově, vyvolává pochybnosti o korektnosti takového tvrzení bez doložení důkazů. Ostatně, není to nic neobvyklého, že filozofové výchovy nedoceňují empirické výzkumy, aniž by je blíže poznali, vyčítají jim pozitivismus a absenci normativity. Domnívají se, že jde o méně hodnotnou orientaci oboru, která může být nahrazena filozofickou imaginací či zkušeností a úsudkem praktiků. Jak uvádí ve své analytické studii jeden z významných představitelů filozofie výchovy (Philips, 2005), taková kritika pramení z přehlížení či neznalosti rozvoje metodologie empirických pedagogických výzkumů a vychází z mylné představy, že empirický výzkum je prost

jakékoli filosofie. Empirický výzkum v pedagogice je frekventovaně ztotožňován s metodologicky unifikovaným „zlatým standardem“ kvantitativních pozitivistických výzkumů, které měly nahradit experiment v přírodních vědách na počátku šedesátých let minulého století (srov. Philips, 2005, s. 593). Jak Philips dokládá, vědecky rigorózní empirický výzkum dnes disponuje širokým spektrem metod, kvantitativních, kvalitativních i smíšených, kriticky reflektovaných a zdokonalovaných. Metodologii pedagogického výzkumu jsou věnovány konference, vědecká sympozia, studie v odborných časopisech, z nichž řada je specializovaná na problémy pedagogického výzkumu (*Qualitative Inquiry, Educational Researcher, Teacher College Record* aj.).

Je škoda, že Brezinka nezohledňuje typologii pedagogického výzkumu a opomíjí diskurz, který v posledních dekadách iniciovali pedagogové v anglosaských zemích, upozorňující na mezeru mezi výzkumem a učitelskou praxí. Jak známo, inspirací se stal směr označovaný jako edukace založená na důkazech (*evidence-based education*). Podrobně byl u nás popsán a kriticky analyzován v přehledové studii Jiřího Mareše (2009). V této linii se zásadní rozhodnutí ve vzdělávací politice a pedagogické praxi (*evidence-based practice*) opírají o evidence z výzkumů (*evidence-based research*), které mají přispět také ke kultivaci praxe. I tento směr přináší určitá rizika, která se promítají do pragmatických rozhodnutí, zejména pod dominancí neoliberálního přístupu,

prosazujícího kritéria akontability, ekonomické efektivity a dosažení rychlého efektu (srov. např. Štech, 2010). Vzhledem ke složitosti pedagogických jevů a sociální podmíněnosti interakcí skupin aktérů nemohou být intervence do edukačních procesů univerzální. Aplikace výzkumem získaných důkazů vyžaduje oporu v analýze kontextu, kulturních a lokálních specifik, kterou poskytují data získaná kvalitativními metodami ve výzkumech etnografických, případových studiích a v akčních výzkumech. Kultivace kvantitativních i kvalitativních výzkumů a rozvoj smíšené metodologie je perspektivním směrem a předmětem trvajících metodologického diskurzu v mezinárodním měřítku.

Také česká pedagogická komunita pečuje se zvýšenou pozorností o metodologickou kultivaci oboru. Již v devadesátých letech bylo vydáno několik systematických metodologických publikací P. Gavorý, J. Pelikána, J. Průchy a J. Chráska, později specializované publikace (Chráska, 2007; Hendl, 2005; Švaříček & Šedová, 2007 aj.). Odborné publikace založené na výsledcích empirického výzkumu obsahují rozsáhlé metodologické kapitoly (např. Walterová et al., 2010; Dvořák et al., 2010; Janík & Seidel, 2009).

Transparentnost metodologie a její adekvátnost zkoumaným problémům je rigorózním kritériem posuzování časopiseckých studií. Variantnost typů důkazů založených na empirickém výzkumu umožňuje odkrývat kauzální vztahy v pedagogických situacích, odhalovat očekávané i neočekávané efekty edukačních procesů, testovat teorie, hypotézy



a fungování modelů, vyhodnocovat výsledky vzdělávacích činností a příčiny nedosahování žádoucích cílů. Ovšem bez pečlivého pozorování, testování, měření, konstruování výzkumných nástrojů a zvažování designu je výzkum invalidní a nepotřebný, jak uvádí Brezinka. Slabiny výzkumu nelze kompenzovat chabými argumenty a irelevantními evidencemi, avšak „kompetentně produkovaná síť argumentů založená na multimetodickém přístupu (spíš než na využití jedné standardní metody) je v kvalitním pedagogickém výzkumu potřebná“. Takový výzkum je „produktivní a vytváří pozitivní vztah mezi pedagogickými výzkumníky a filozofy výchovy“, posiluje expertnost oboru (Philips, 2005, s. 595).

Epistemologicky lze vývoj metodologie empirických pedagogických výzkumů nahlížet jako zintenzivňující se interakce výzkumu se zkoumanou vzdělávací realitou a jako stoupající senzitivnost k obsahu a kontextu výchovy a vzdělávání. Nahlíženo axiologicky, pedagogický výzkum ustupuje od kulturně a hodnotově anonymního zkoumání a nerespektování vazeb mezi dílčími aspekty. Využívání interdisciplinárního potenciálu a multimetodologického přístupu umožňuje adekvátněji popsat a interpretovat pedagogické fenomény a procesy v jejich komplexnosti. Badatelská orientace pedagogiky a zapojování studentů do výuky může být přínosem pro přípravu učitelů, a to v dvojím smyslu. Seznamuje je se způsoby utváření pedagogických poznatků a teorií v pedagogice, vybavuje je postupy užitečnými pro vlastní akční výzkumy umož-

ňující intervence a inovace do pedagogických praktik, jejichž efekty učitelé mohou kriticky reflektovat.

V posledních letech však dochází ve vědě ke změnám, které výše citovaní Becher a Trowler označují za „geomorfní posun“. Změny jsou ovlivňovány politikou státu a poskytovateli dotací, vyžadujícími výkony a ekonomickou efektivitu (Becher & Trowler, 2001). V tomto ohledu musíme dát Brezinkovi za pravdu, že výzkumy bez etické a hodnotové dimenze se stávají účelovými a postrádajícími humánní étos. Pod tlakem vědní politiky, jejíž deformované cíle byly v českém prostředí vyjádřené sloganem „věda dělá z peněz znalosti, inovace dělají ze znalostí peníze“, a hodnocení vědy s důsledky pro financování jsou ohrožující pro výzkum obecně. Pedagogika zkoumající složité jevy v různých situacích a prostředích komplexně se nemůže smířit s účelovostí a atomizací výzkumů. Obor vyžaduje týmovou práci a dostatečnou kapacitu pro výzkumné projekty takového typu, jako byl projekt *Centra základního výzkumu školního vzdělávání* nebo výzkumný záměr *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, které přinesly výsledky s významným potenciálem pro pedagogickou praxi. Bohužel, takových projektů bylo málo a v současnosti nemají šanci na získání grantů.

Ráda bych zmínila ještě jednu linii překonávání mezery mezi pedagogickým výzkumem a praxí. Mám na mysli rozvojové projekty zaměřené adresně na problémy v reálném školním prostředí a cílené na zlepšení školního vzdělávání. Do nich



vstupují dobře teoreticky a metodologicky vybavení výzkumníci jako koordinátoři a účastníci řešení v přímé interakci s praxí. Vyvíjejí modely, výzkumné a hodnotící nástroje a v bezprostředním kontaktu s praxí je ověřují a korigují. Součástí takových projektů je identifikace, analýza a vyhodnocování příkladů dobré praxe a vzájemného učení škol, vytváření manuálů a výcvik praktiků, kteří se podílejí na zavádění inovací do praxe v širším měřítku. Jako příklad za ostatní uvádím zdařilý projekt *Cesta ke kvalitě*, podporovaný ESF (Chvál a kol., 2012). Projekt tohoto typu představuje komplexní systém podpory škol. Zaslouží pozornost spolu s dalšími, které realizují některé týmy výzkumných pracovišť spolu se spolupracujícími školami a učitelskými iniciativami. Dosud se však nacházejí na okraji diskurzu o vztahu pedagogického výzkumu a praxe. Jejich hlubší kritická analýza přesahuje rámec tohoto příspěvku, perspektivně ji však považuji za žádoucí.

MÍSTO ZÁVĚRU

Podle mého názoru je silnou stránkou pedagogiky rozvinutý empirický výzkum a využívání jeho potenciálu v praxi i ve vzdělávání učitelů. Schopnost akade-

mické sféry tento potenciál využívat a jeho prostřednictvím posilovat reflektivní funkci profese učitelů a vzdělavatelů učitelů umožňuje zdokonalování výzkumné metodologie a prohlubování výzkumného pole. Komplexnější zachycení edukační reality umožňují interdisciplinární výzkumy, při nichž se ve výzkumném poli nebo na jeho hranicích setkává pedagogika s dalšími sociálními a humanitními obory. Syntéza výzkumných nálezů není snadná, je však žádoucí a není nemožná. Tento úkol zůstává jako perspektivní a vyžaduje funkční harmonizaci s filozofií výchovy i s pedagogickou praxí.

Svoje úvahy neuzavírám jednoznačnými tvrzeními o charakteru a stavu oboru pedagogika, který nepovažuji za krizi, ale určitou fází rozvoje oboru. Neformuluji ani zjednodušující neadresná doporučení pro další rozvoj oboru. V tomto případě bylo mým záměrem pouze přispět do diskuse, kterou stimuloval text uznávaného profesora, poukázat na odlišné vnímání pedagogiky jako oboru otevřeného, reflektujícího dramatické proměny edukační reality a hledajícího svou identitu v kontextu současné vědy. Diskuse, kterou vyvolal kritický text Wolfganga Brezinky, považuji za otevřenou dalším členům oborové komunity. Tříbení názorů a kritických pohledů může být pedagogice jen ku prospěchu.

LITERATURA

- Becher, T., & Trowler, P. (2001), *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and culture of disciplines* (2nd ed.). Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Brezinka, W. (1967). K problémům vymezení vědy o výchově. *Pedagogika*, 17(2), 160–170.
- Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
- Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, filozofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: L. Marek.



- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Chrástka, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Chvál, M. a kol. (2012). *Školy na cestě ke kvalitě. Systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Dostupné na www.nuv.cz/ae/publikace-vytvorene-v-projektu
- Janík, T., & Seidel, T. (Eds.) (2009). *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Münster: Waxmann.
- Kotásek, J. (2004) Česká pedagogika v proměnách času. Ohlédnutí a perspektivy. In E. Walterová (Ed.), *Česká pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 74–95). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Kuhn, T. (1997). *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: OIKOYMENH.
- Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59(3), 232–258.
- Mestenhauser, J., & Walterová, E. (1993). Interdisciplinarita – vědecký problém nebo praktická potřeba? *Alma mater*, 3(6), 357–366.
- Palouš, R. (1992). *Komenského boží svět*. Praha: SPN.
- Phillips, D. C. (2005). The contested nature of empirical educational research (and why philosophy of education offers little help). *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 577–597.
- Pelcová, N. (2000). Pojem vzdělání v tradici německého myšlení. *Pedagogika*, 30(1), 70–83.
- Průcha, J. (Ed.) (1989). *Projektování obsahu vzdělávání a efektivnost jeho realizace*. Praha: PÚJAK ČSAV.
- Shavelson, R., & Towne, L. (Eds.) (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Štech, S. (2010). Edukace založená na důkazech – magická víra v pedagogickou účinnost? In J. Bečvář, M. Bečvářová & A. Slavík (Eds.), *Jak připravit učitele matematiky* (s. 297–303). Praha: Matfyz Press.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Walterová, E. (2014). Jak se dělá pedagogický výzkum v Česku? (Podmínky, instituce, lidé.) In P. Urbánek (Ed.), *Kam směřuje český pedagogický výzkum?* Almanach věnovaný dvacetileté činnosti České asociace pedagogického výzkumu 1992–2012 (s. 73–91). Liberec: ČAPV.
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.

prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.,

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje školství;

e-mail: eliska.walterova@pedf.cuni.cz