

K problému teorie a praxe v pedagogice

Josef Maňák

Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Abstrakt: Příspěvek vychází z kritiky studujících učitelství, kteří se domáhají většího zastoupení praxe. Vztah teorie a praxe je starý, ale stále aktuální problém. Po vymezení pojmů se věnuje pozornost jeho filozofickému zázemí. Dále se sleduje vývoj a řešení vztahu teorie a praxe v dějinách pedagogiky a zvláště se tato problematika analyzuje z hlediska pedagogické teorie. Na základě posouzení různých koncepcí se hodnotí spojení teorie a praxe v přípravě učitelů. V závěru je podán návrh na moderní pojetí profesionální přípravy učitelů.

Klíčová slova: teorie, praxe, filosofické aspekty vztahu teorie a praxe, pedagogická praxe, pedagogická teorie, příprava učitelů

1 Úvod

Impulsem k zamyšlení nad problematikou vztahu teorie a praxe bylo uvědomění si napětí v přípravě budoucích učitelů na fakultách, kde se studující vytrvale dožadují posílit svou praktickou výbavu pro profesi na úkor pedagogické teorie, která je jim zprostředkovávána. Rozpor naznačuje, že učitelské studium nespĺňuje jejich očekávání. V protikladu teorie a praxe se však zřejmě odráží obecnější tendence dneška, kdy se na prvním místě sledují ekonomické zájmy. V edukační oblasti jde o důležitý problém, protože formování člověka probíhá v konkrétních situacích životního prostoru, a to aktivním stykem s reálnými jevy, nikoliv v abstraktní sféře.

Aby se novorozenec stal osobností, musí se hominizací a enkulturací postupně začleňovat do lidského společenství, tj. musí být pro život ve společnosti připraven, vychován. Výchova/edukace (z lat. *educō* = vyvést, povznést, vychovat) se chápe jako „proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj . . .“ (Pelikán, 2010, s. 19), což vyžaduje úzkou interakci a podnětnou komunikaci s prostředím a aktéry výchovy. Tyto usměrňovací, formativní procesy a postupy na začátku hominizace probíhaly živelně, částečně se tak děje dosud, postupně se však staly předmětem teoretické reflexe a začala se jimi zabývat pedagogická věda.

Staré rčení *primum cicere, deinde philosophari* (nejdříve žít, potom filozofovat) je dodnes platné a vztahuje se i na edukační proces. Avšak podobně jako i v jiných oblastech života do úsilí o nejlepší výsledky se zapojilo myšlení a teoretické rozvažování. Výchova se nikdy nemohla stát spekulativní záležitostí, protože se musela podílet na včleňování mladé generace do společnosti, nemohla však ani zůstat stereotypním nácvikem a napodobováním osvědčených postupů a postojů, poněvadž budoucnost vyžadovala předvídat změny a nové situace. Tyto dvě linie – konzervující a progresivní – charakterizují výchovu v průběhu celých lidských dějin a hledání jejich optimální symbiózy přetrvává dodnes.

2 Vymezení problematiky

Pojmové odlišení teorie a praxe se jeví jako přesné, jasné a neproblematické, avšak při řešení konkrétních případů se v jejich vztahu projevuje značná složitost a vzájemná provázanost. *Teorie* se vymezuje jako systém vědeckých principů zobecňujících empirické poznání nějaké oblasti skutečnosti, jako utříděné vědění, souhrn vědomostí umožňující pochopit souvislosti reálných jevů. O postavení a úloze teorie v životě vypovídá též její chápání v obecném povědomí jako domněnky nebo dokonce jako spekulace. *Praxe* se označuje jako materiální, smyslově předmětná, cílevědomá činnost, jako proces jednání, úkonů, aktivit, které se týkají různých forem lidské činnosti. Zdůrazňuje se, že obsahem praxe je osvojování a přetváření přírodních a společenských jevů. Vymezení se opírá o definice z *Malé československé encyklopedie* (1987).

Otázky lidského jednání se staly předmětem zájmu speciální vědní disciplíny – praxeologie, která zkoumá logiku předmětné činnosti a hledá pravidla účinné praxe (Kotarbiński, 1972). V období tzv. reálného socialismu se na praxi kladl jednostranný důraz, a to zejména na manuální práci. Avšak Tondl zdůrazňuje, že praxi nelze takto redukovat, protože zahrnuje také všechny ostatní druhy praktických aktivit, v nichž se též v různé míře uplatňují znalosti (Tondl, 2005, s. 2). V informační společnosti vzrůstá význam náročných druhů praxe ve spojení s teoretickými znalostmi, jde o tzv. externí komunikaci, při níž se zvyšuje transfer znalostí mezi teoretickou a praktickou sférou, vzrůstá styk mezi subjekty poznávacích aktivit a subjekty různých oblastí společenského života.

Tabulka 1
Dichotomie teorie a praxe

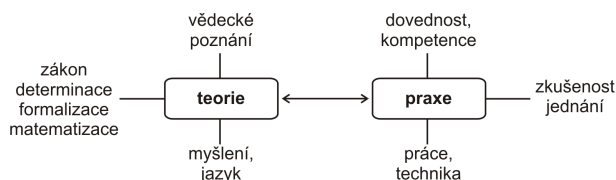
oblast teoretické reflexe	oblast praktického jevu
duševno	tělesno
uvažování	činnost
myšlení	konání
jazyk	mluvení
vjem	počitek
pojem	realita
zákon	uskutečňování
vědecké poznání	běžné poznání
formalizace	konkrétní jevy
racionalismus	empirismus

O složitosti vazeb mezi teorií a praxí svědčí též různé příbuzné (synonymní) výrazy vztahující se k této dichotomii. Některé vzájemně prováděné dvojice zachycuje tab. 1, která postihuje strukturu některých jevů jako dialektický vztah mezi reálným jevem a jeho psychickým zpracováním (v představivosti, myšlení, v jazykovém vyjádření). V těchto spojeních se obráží složitost reálných situací, v nichž se člověk musí orientovat, aby dosáhl žádoucích cílů.

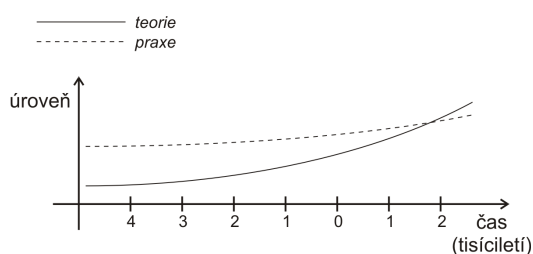
3 Vztah teorie a praxe

Konstatovali jsme, že mezi teorií a praxí je velmi úzký vztah, ačkoliv vlastně jde o fenomény protikladné. Výrazná protichůdnost obou fenoménů se výrazně projevovala při vzniku člověka a v začátcích lidské společnosti, postupně se však oslabovala, jak se zvyšovalo a prohlubovalo lidské poznání a úspěšnou praxí se obohacovala zkušenost člověka. V moderní společnosti má jak teorie, tak praxe široké, často odlišné, zázemí, ale úzké propojení přetrvává, i když je někdy překryto množstvím doprovodných projevů a vazeb na různé domény lidské činnosti. Obr. 1 ukazuje vztah teorie a praxe i vazby ke spřízněným oblastem.

V průběhu vývoje se teoretické poznání i tvořivá praxe stále zdokonalovaly, i když nikoli stejným tempem. Jestliže na začátku lidského společenství dominovala praxe, jejímž hlavním cílem bylo přežití, rozvojem civilizace vzrůstalo vědění, teoretické poznání, které podporovalo, zkvalitňovalo i zefektivňovalo praktické konání. Vývoj tohoto vztahu naznačuje obr. 2.



Obrázek 1. Vztah teorie a praxe



Obrázek 2. Vývoj vztahu teorie a praxe

Obrázek ukazuje, že po dlouhou dobu dominovala ve vztahu člověka ke světu praxe, ale s nástupem informační exploze se podstatně zrychluje nárůst poznatků, teoretické koncepce a systémy začaly předbíhat praktické aktivity člověka (např. genové inženýrství, lety do vesmíru aj.). Vystává otázka, s čím je nutno počítat do budoucna, aby teorie a praxe zůstaly v souladu, případně jak žádoucí symbiózu zajišťovat. Je zřejmé, že do řešení tohoto důležitého vztahu musí vstoupit také filosofie, etika, psychologie i pedagogika.

4 Filosofické zázemí vztahu teorie a praxe

Filosofické základy vztahu teorie a praxe se vztahují jak k otázkám ontologickým, tak též noetickým. Jde totiž o základní otázku lidského poznání a tedy též vědění a pravdy. Vznik kosmu a života se původně vysvětloval pod vlivem mýtů a náboženství, později se prvopočátek světa spojuje s hmotnými elementy, ale nejčastěji se hledá ve vzájemném propojení obou principů. Od antiky se prototypy řešení tohoto vztahu v různých obměnách stávají Platónovy ideje, nebo Aristotelovy zkušenosti. Už Aristoteles v oblasti věd rozlišil vědomosti teoretické (*epistéme*) a praktické a vytvořil tak logický rámec lidských poznávacích aktivit, který platí dodnes. Příkladem spojení ideje a reality je antická

představa zdatného člověka – *kalokagathia*, v níž je propojena idea krásy fyzické i psychické s utilitárními aspekty tehdejší doby (obránce vlasti). I fyzická zdatnost tohoto ideálu zahrnuje dichotomii teorie a praxe, neboť její součástí je i životní prožitek, vztah k náboženství a mýtům, ideálem je harmonie celého člověka a celého světa (Šíp, 2008).

Na základě antických tradic a úsilí Akvinského se Aristotelovo pojetí stalo základem středověkého myšlení, v němž teoretická a praktická linie našly uplatnění v křesťanské filosofii (*ora et labora* – modli se a pracuj). Avšak napětí mezi duchovním a empirickým ve výkladu světa přetrvávalo. Projevovalo se zejména v protikladných koncepcích tzv. realismu (*universalia sunt realita* – pojmy jsou reálné) a nominalismu (*universalia sunt nomina* – pojmy jsou názvy, slova). Zdůraznění božského původu světa vyvrcholilo u Mistra Eckharta (1260–1328), ale v pozdní scholastice se přes kritiku scholastických systémů (Ockham, 1280–1348) dospělo k obratu, k podpoře přírodních věd.

Novověké myšlení začíná v přechodném období renesance a projevuje se v humanismu, ale starý rozpor mezi duchem a hmotou, teorií a praxí pokračuje. Oživením Platóna a Plotina se rozvíjí novoplatonismus, ve Florencii se obnovuje Platónská Akademie, na druhé straně však vzrůstá zájem o studium přírody, kladou se začátky přírodních věd, rozvíjí se metodologie kvantitativního poznávání přírody (Kepler, Galilei, Bacon aj.), avšak sílí též humanistická tradice (Petrarca aj.).

Další vývoj vyúsťuje v osvícenství, které vyzvedává rozumovou činnost člověka, umožňující racionálně řešit všechny otázky. Ovšem i když se do popředí dostávají smyslové zkušenosti, realita se stále vysvětluje tak, že sestává ze dvou (Descartes), jedné (Spinoza) nebo mnoha (Leibniz) substancí a jejich původcem je božská síla.

Přílišná víra osvícenství v sílu rozumu postupně vedla k jeho kritice a posílení idealismu, jak se to projevilo u významných německých filosofů (Kant, Fichte, Hegel, Herder aj.). Jejich složité systémy dále rozvíjely a prohlubovaly naši základní otázku vztahu teorie a praxe, proto nelze v kusém pohledu podat ani základní charakteristiku jejich koncepcí bez nebezpečí zjednodušení a zkreslení. Lze však konstatovat, že rozpor, který sledujeme, dál trvá, jen je formulován stále sofistovanějšími argumenty. To ostatně platí i o dalším vývoji moderních filosofických systémů, které danou problematiku obohacují o nové aspekty a přístupy, avšak jednoznačné řešení nepřinášejí. Cesta ke sjednocení

teorie a praxe, k odhalení jistoty lidského poznání je otevřená, je proto nutno po ní dále jít. To je též cesta vědecké pedagogiky.

5 Teorie a praxe v edukaci

Velmi stručný a zjednodušený pohled na vztah teorie a praxe z hlediska filosofie ukazuje, že jde o problém provázející celé dějiny lidstva, který však nabývá v jednotlivých obdobích a koncepcích různých podob. Edukace (výchova) jako praktická činnost měla už od začátku také svůj „teoretický“ protipól, musela si totiž uvědomovat sledovaný cíl, protože její výsledky se ponejvíc projevovaly v budoucnu. Na tomto základě se postupně začala objevovat teoretická reflexe, která už v antické době vedla ke vzniku výchovných teorií, většinou spjatých s filosofií svých tvůrců (Platón, Aristoteles aj.). U Platóna převažovala teoretická orientace na duchovno, Aristoteles budoval svoji filosofii na empirii a ve výchově rozlišoval tři faktory: přírodu, návyk a rozum. Quintilianus (384–322) kladl při výchově řečníka důraz na napodobování, přičemž sledoval praktický úkol.

Také u pedagogických klasiků nového věku se projevuje, i když v různé míře, snaha propojovat konkrétní výchovné dění s transcendentním zakotvením a teoretickým zdůvodněním. Komenský (1598–1670) opíral své výchovné snahy jako představitel náboženského hnutí o boží záměry, ale jako stoupenec realismu stavěl výchovné působení na rozvoji rozumu, jazyka a také ruky. Rousseau (1712–1777) se sice pokoušel *Emila* chránit před působením civilizace návratem k přírodě, ale vedl jej také k zvládnutí řemesla.

Úspěšné řešení vztahu teorie a praxe uskutečnili ve svých systémech významní pedagogičtí novátoři: Bosco, Makarenko, Neill. Bosco (1815–1888), zakladatel Oratoře sv. Františka Saleského, dosáhl pozoruhodných výsledků u opuštěné mládeže v Turinu orientací na řemeslnické dílny a hry, Makarenko (1888 až 1939) v *kolonii Gorkého* kladl důraz na život v kolektivu a pracovní výchovu (zemědělství, výroba fotoaparátů), Neill (1883–1973) přes krajní liberalismus nechal v Summerhillu výchovně působit sám život, který přirozenou cestou vedl k řádu a respektování společných zájmů. Všichni reformátoři, ačkoliv vycházeli z různých ideových a teoretických pozic, dosáhli významných výchovných úspěchů na základě aktivního zapojení chovanců do reálného života. Praktické aktivity byly východiskem, teoretické koncepce byly formalizovány průběžně nebo dodatečně, anebo k nim vůbec nedocházelo.

Stejný obraz poskytují i snahy představitelů reformního hnutí, kteří svým příkladem působili při hledání nových edukačních forem dodnes. Uvedme alespoň Deweye (1859–1952), jehož filosofický instrumentalismus vedl při edukaci k využití žákovských zkušeností, a který důrazem na praxi ovlivnil řadu dalších následovníků. V odkazu těchto reformátorů žije především jejich způsob konkrétní výchovně-vzdělávací práce, nikoliv teoretické systémy. K nejvýznamnějším patří např. Kerschensteiner (1854–1932), Gaudig (1860 až 1923), Steiner (1861–1925), Montessoriová (1870–1952), Decroly (1883 až 1952), Parkhurstová (1881–1957). Z českých autorů např. Vrána (1888 až 1966), Úlehla (1852–1933), Krkoška (1861–1888), Bakule (1878–1957) a jiní. Velký ohlas mělo také švédské hnutí pracovní výchovy „slöjd“ aj.

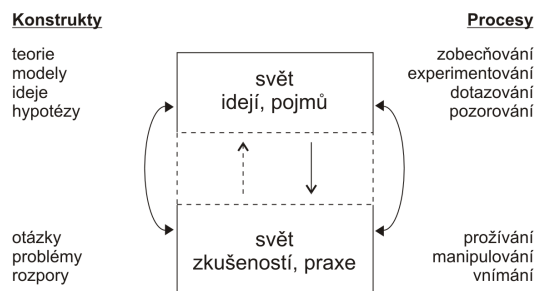
6 Pedagogická teorie

Z jiného pohledu řešila vztah teorie a praxe pedagogická věda. Její kořeny sice leží hluboko v minulosti, dlouho však byla v područí filosofie. Akademickou pozici získala pedagogika v roce 1779, kdy Trapp (1745–1818) založil na univerzitě v Halle Výchovní institut. Obrat nastal teprve pod vlivem rozvoje psychologie, která pedagogice dodnes poskytuje nezbytnou oporu. Vědecký základ pedagogice položil Herbart (1776–1841), který odvozoval svou pedagogickou teorii z výchovných cílů a ze základních jednotek svého pojetí duševního života tzv. reálů, ale pedagogickou teorii ověřoval v pokusné škole pod vlivem idejí Pestalozziho. K významným pedagogickým myslitelům v 19. století patří též Ušinskij (1824–1871), který spojil západoevropské podněty s ruskými tradicemi a svůj pedagogický systém vybudoval na mravní a pracovní výchově.

Postupně počet teoretiků pedagogiky narůstal v souvislosti s rozvojem univerzit a potřebou zvýšit úroveň učitelů, proto nelze uvádět další představitele, neboť námi sledovaný problém by se tím nevyřešil. Z českých teoretiků uvedme alespoň Lindnera (1828–1887), prvního profesora pedagogiky na obnovené české *Karlově univerzitě*, který byl s pedagogickou praxí důvěrně seznámen a sám byl zastáncem pracovní výchovy. K dalším významným představitelům teoretické pedagogiky patří Durdil (1837–1902) a zejména Čáda (1865–1918), který k nám uváděl pedagogiku budovanou na výzkumech. Další generaci pedagogických teoretiků představují: Kádner (1870–1936), Chlup (1875–1965), Hendrich (1888–1950), Příhoda (1889–1979), Stejskal (1890–1969), Uher (1891–1942), Velinský (1899–1991) a další, kteří se vesměs vyznačovali vysokou teoretickou úrovní i zřetelem k potřebám praxe.

I současná pedagogická věda stále řeší dilema teorie a praxe. Je to dáno skutečností, že zkoumá praktické edukační aktivity, které se obtížně zobecňují v univerzálně platné zákonitosti. Přežívající formulování tzv. principů a zásad sloužilo hlavně potřebám praxe, nesplňovalo vědecká kritéria. Výhodisko se hledá v diferenciaci pracovních okruhů pedagogiky, které charakterizují odlišné přístupy k jednotlivým edukačním sférám a nároky na obecné závěry. Brezinka (2001, s. 39) rozlišuje vědu o výchově, filosofii výchovy a praktickou pedagogiku, přičemž vědě má jít spíše jen o hypotézy, teorie a zákonitosti, nikoli o formulování norem. Beneš (2001) zdůrazňuje, že věda o výchově pracuje teoreticky na základě empirie, kdežto pedagogika hledá cesty k zvládnání praxe, proto není akademickou disciplínou. K problematice se vyjadřuje také Š. Švec (2009, s. 20) a konstatuje, že členění věd na teoretické a praktické bude i nadále předmětem sporu; pedagogické disciplíny nesplňují přísná kritéria vědeckosti, které kladou na vyspělé disciplíny vědy, jako jsou fyzika nebo biologie. V *Pedagogické encyklopedii* Průcha (2010, s. 16) uvádí, že pedagogika je sociální věda o edukační realitě, a to věda explikativní a explanační.

Z uvedených vymezení a charakteristik pedagogické vědy je vidět, že edukační dění tak hluboko prostupuje lidský život, že je velmi obtížné důsledně rozlišit praktické edukační aktivity od jejich zkoumání, neboť formulování obecných výpovědí ji zčásti zahrnují do teoretických reflexí. Na druhé straně pojetí vědy je stále poplatné pozitivistickým koncepcím, kde se za vědu uznávalo jen nezúčastněné pozorování, přesné měření a experimentování. Moderní doba však přinesla jiné řešení. Ukazuje se, že vztah teorie a praxe není jednoznačně vyhraněný, neboť, jak objasňuje Šmajš (2005, s. 167–168), „co je praxe ani ve filosofii dobře vymezit neumíme“, poněvadž praxe zahrnuje různé formy socio-kulturních aktivit. Fischer (1931) rozeznává ve své skladební filosofii různé stupně poznávacího procesu, jeho základem je však vždy skutečnost, jak je nám dána v nerozlučném sepětí subjektu a objektu. Euler (2008, 258) ukazuje z pozice konstruktivismu, že naše teoretické poznávání vyrůstá ze spojení percepce, aktivity a reflexe. Oddělování teoretické pedagogické vědy od praktické pedagogiky lze zdůvodnit stupňovitostí lidského poznávání vrcholícího teoretickými konstrukty, ale nesmí vyústit v striktní oddělování teorie od praxe, jak se někdy projevuje v institucionálních kontextech, podle nichž pedagogická věda se pěstuje jen na preferovaných pracovištích. Propojenost teorie a praxe ukazuje obr. 3.



Obrázek 3. Spojení teorie a praxe

7 Výchovně-vzdělávací aktivity

Konstatovali jsme, že edukace je přirozenou součástí životního procesu, praxe života. Na úsvitu lidského společenství edukace probíhala živelně, ale i v současné době silně působí nápodoba, tlak sociální skupiny, tradice apod. Důležité postavení postupně získala škola, která vyzbrojuje členy společnosti žádoucími poznatky a podílí se s rodinou a dalšími institucemi na ovlivňování postojů a způsobů chování všech příslušníků dané komunity.

Ve školní výuce jde především o to, aby si žák osvojil nezbytné vědomosti a dovednosti, aby přijal společností kodifikované normy chování a řídil se jimi. Protože však s exponenciálně rostoucími informacemi se zvyšují požadavky na osvojování vědomostí, čelí škola vysokým nárokům mimo jiné také proto, že se též prohlubuje propast mezi rozsahem vědomostí a jejich použitím, roste také stupeň jejich komplexnosti a provázanosti (Mandel, 1997, s. 3). Se zvyšující se vzdělanostní úrovní společnosti a s enormním růstem poznatků se škola víc a víc zaměřuje na osvojování vědomostí a pravidel žáky a často jí nezbývá čas na praktický výcvik v aplikaci nabytých poznatků. Tím se také stále víc prohlubuje rozpor mezi teorií a praxí. Jak upozorňují čeští autoři (např. Janík, 2005; Leinhardt et al., 1995; Mandel, 1997; Slavík & Janík, 2005 aj.), narůstající protiklad je nezbytné důsledně překonávat prolnutím teoretických přístupů s praktickou činností a hledat z tohoto rozporu východiska.

Životní dění se sice i v moderní společnosti nutně realizuje v praktickém jednání, ale stále ve větší míře na teoretických vědomostech. Dnešní škola jako příprava na život (*non scholae, sed vitae discimus*) se proto také zaměřuje na teoretické vzdělání žáků, přičemž vychází spíše z teoretických koncepcí

jednotlivých oborů než z reálných životních situací. Reprezentantům těchto oborů často uniká skutečnost, že obecná teorie ještě nutně nevede k praktickým aplikacím, protože teorie se musí nejprve transformovat v profesionální teorii a v profesionální vědomosti. To nelze provést pouhou dedukcí z teoretických konstruktů, protože praktické vědomosti se od obecné teorie podstatně liší svou strukturou i obsahem.

Ve vyspělých zemích se profesionální příprava náročných povolání přesouvá na vysoké školy, jejichž součástí je většinou také praktický výcvik (Bromme & Tillema, 1995, s. 262), která však často není její organickou komponentou. Týká se to také přípravy učitelů, proto volání budoucích učitelů po větším podílu praxe v přípravě na profesi je oprávněné. Učitel není v současnosti dostatečně připraven na výcvik kritického myšlení a neumí operacionalizovat zprostředkované odborné pojmy do činnostní podoby ve výuce, a to tak, aby odpovídaly možnostem žáků. V poslední době se hledá tzv. model reflexní praxe, který by ukazoval cestu k propojování teoretické reflexe s konkrétní praktickou činností, a to jak ve vyučovacích postupech učitele, tak též v učebních aktivitách žáků.

V návaznosti na Aristotelovo rozlišení praktických vědomostí (techné) a teoretických vědomostí (epistéme) se konstatuje (Desforges, 1995, s. 385), že je žádoucí, aby učitel byl s to využít svých teoretických vědomostí pro potřebu žákova učení. V této souvislosti se zavádí pojem *didaktická znalost obsahu* (*pedagogical content knowledge*), kterou v návaznosti na koncepci *reflexivní praxe* (Schön, 1987) a teorii *pedagogických znalostí* (*pedagogical knowledge*, srov. Shulman, 1986) u nás zpracovávají Janík (2005) a Janík et al. (2007) a také někteří další autoři ve spojení s učitelskými profesními kompetencemi (např. Slavík & Janík, 2007; V. Švec, 1998 aj.). Janík (2005) považuje pedagogické znalosti za klíčovou kategorii učitelské profese a naznačuje jejich proměny směrem k expertním znalostem. Vzrůstající zájem o zařazení učitelových profesních teoretických a praktických znalostí do výbavy učitelské profese by se měl výrazněji projevit v přípravě budoucích učitelů. Ve větší míře by se měla zohledňovat žákova osobnost, zejména vzhledem k procesu učení. Pro obrát žádoucím směrem totiž nestačí jen povědomí o různých teoriích učení, ale je nutná znalost i efektivních učebních postupů a technik.

V intencích hlubšího propojení teorie a praxe ve výchovně-vzdělávacím procesu vystupují do popředí také otázky interakce mezi učitelem a žákem a různé

formy vzájemné komunikace. Podobně jako v přípravě učitelových pedagogických znalostí jde o zvládnutí metod poznávání žáka. Vytváření podnětného prostředí a objektivní oceňování jeho aktivit. Učitel by měl být připravován na profesi tak, aby uměl hledat cesty, jak do edukačního procesu zapojovat faktory, které na žáka pozitivně působí, využívat jeho zájmů a aktivit, kterými žije mimo školu. Před učitelem se tím otevírá prostor, v němž se bude moci projevit tvořivě, kde bude s to řešit pedagogické situace s oporou o příslušnou teorii. Teorie tak bude vycházet z bezprostředního poznávání žákovy životní praxe, a naplní se tak požadavek organického prolínání teorie a praxe.

8 Teorie a praxe v přípravě učitelů

Vraťme se k problematice, která nás podnítila k zamyšlení nad vztahem teorie a praxe, totiž k přípravě učitelů. V nejstarších dobách byly přípravou tehdejších „učitelů“ životní zkušenosti, později základní čtenářská a počtářská gramotnost. Pro primární výuku tato výbava postačovala ještě v době zavedení povinné školní docházky (u nás v r. 1776). Pro privilegované vrstvy společnosti to ovšem neplatilo. Postupně se učitelům dostávalo delší a hlubší průpravy (preparandie), obrat nastal až zřízením učitelských ústavů a cvičných škol (u nás v r. 1869).

Učitelské ústavy postupně zvyšovaly svou úroveň, opíraly se o základy tehdejší pedagogiky, jejich výrazným rysem bylo úzké spětí s cvičnými školami. Cvičné školy umožňovaly bezprostřední spojování teoretických poznatků s výchovně-vzdělávací praxí, na němž se podíleli jak vyučující na učitelských ústavech, tak učitelé cvičné školy. Docházelo tak k vzájemné spolupráci, která vycházela z přirozené situace. Z dnešního pohledu teoretická úroveň byla omezená, ale v podstatě zajišťovala nezbytnou podmínku funkční přípravy učitele. Poskytované pedagogické znalosti časem učitelům nepostačovaly vyzbrojit se na stále náročnější požadavky, proto učitelé začali usilovat o vysokoškolskou přípravu. Té se dočkali až v r. 1946, kdy vznikly pedagogické fakulty.

Na pedagogických fakultách se podstatně posílila pedagogická teorie, ale na druhé straně se citelně omezila praktická příprava. Pedagogické fakulty se musely vyrovnávat s tlakem jiných fakult, proto ve všech disciplínách, a také v pedagogických, se začal klást důraz na zvládnutí systému příslušných teoretických poznatků. Budoucí učitel tak získal přehled po pedagogickém vědění, ale neměl příležitost pod vedením odborníků z fakulty osvojit si základní profesní dovednosti a návyky, vytvořit si vyučovací styl, získat profesní sebevědomí

a pocítit odpovědnost za svou edukační práci. Nelze ovšem tvrdit, že se pedagogická praxe na fakultách odbývá, ale chybí jí nezbytné sepětí s životem školy.

Otázkám pedagogické praxe se na fakultách věnuje pozornost hlavně v oblasti teoretické reflexe a organizování četných seminářů a konferencí. Hlubokou analýzu didaktické teorie a praxe provedl Š. Švec (2010), který chce přispět integrací obou fenoménů ke zkvalitnění školy. Na otázku, jaká má být optimální znalost žáků zprostředkovaného učiva a jak k této funkci připravovat učitele, odpovídají Janík et al. (2007). Oprávněný zájem badatelů vzbuzuje problematika učitelových dovedností, o níž vyšlo několik studií, např. V. Švec (1998, 2005), Švec, Filová, & Šimoník (1996), V. Švec et al. (2002), Šimoník (1995) aj. Z mnoha sborníků, které se na přípravu učitelů zaměřily, za všechny jmenujme sborník *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii* (1995), který mimo jiného přinesl návrhy zásadních změn pro pedagogickou praxi. Podněty však nebyly využity, nenašla se totiž odvaha změnit zavedenou ustrnulou organizaci.

Teoretičtí pedagogové si nezbytnost změny přípravy budoucích učitelů uvědomují a někteří navrhují její nové pojetí. Už v padesátých letech minulého století Vaněk (1960) propracoval originální koncepci na tzv. klinickou školu, která by byla s to řešit i různé edukační problémy. Podobné iniciativy projevovali též mnozí pedagogové ve světě. Lenzen (1991) podal ve svém spisu kritický přehled různých pedagogických koncepcí a doporučil orientovat učitele i na ovlivňování prostředí, v němž výchovný proces probíhá. Teorii a praxi kurikula se věnoval Smith (2000), který vede učitele k tomu, aby při práci s učivem sledovali nejen výsledný produkt, ale též k němu vedoucí proces a jeho praktické uplatnění. Velkým přínosem pro pojetí učitelské profese jsou práce Terharta (2001). Kritizuje v nich skutečnost, že výuka na univerzitách je zaměřena na odborné předměty a řešení v přípravě učitelů hledá v důrazu na druhou fázi jejich praktického výcviku, na tzv. referendariát. Upozorňuje, že učitelská profesionalita nespočívá v tradičně pojatém zvědečt'ování, nýbrž že vedle kognitivní dimenze je stejně důležitá oblast sociální, personální a tvořivá. Nové podněty k řešení problematiky přináší publikace Korthagena (2001), v níž autor promýšlí technicko-rationální model učitelské profese, podle něhož má být pedagogická teorie zahrnuta do programu učitelské přípravy, ale vždy v souladu s kontextem, tj. se sledovaným cílem. Velmi podnětná je nejen autorova koncepce, ale též realizace učitelské přípravy, která uvádí do souladu propojení pedagogické teorie a praxe v úspěšné symbióze univerzity a cvičné školy. Tím

se příprava budoucích učitelů vrací na mnohem vyšší úrovni k záměrům dřívějších učitelských ústavů: propojit přípravu učitelů a vůbec i současnou školu se životem, se zaměřením na výchovu tvořivé osobnosti s novým myšlením a s perspektivou dalšího rozvoje moderní společnosti.

9 Závěry

Naznačené problémy vedou též k návrhům na zkvalitnění přípravy budoucích učitelů. Celkový charakter současné, tzv. *společnosti vědění* klade důraz na zvládnání stále rostoucího množství informací a teoretických konstruktů. Učitel by měl být proto vyzbrojen tak, aby odolával tlaku kvantitativních požadavků a měl být schopen i učit tomu své žáky, a to informace třídit a nepodstatné eliminovat, ale také je propojovat s potřebami životní praxe. Není pochyb o tom, že je to úkol nesnadný a náročný, protože dosud teorie a praxe řeší své problémy většinou juxtaopozičně vedle sebe.

V přípravě budoucích učitelů musí být také zvýrazněn zřetel k osobnosti žáka, orientovat ho v současném rozporném světě a pomáhat mu osvojit si optimistický světový názor. Pro vlastní přípravu budoucích učitelů na vysokých školách to znamená, že cílem jejich profesního mistrovství není zvládnutí vědeckého systému oboru a různých pedagogických teorií, ale osvojení si profesních vědomostí, kdy teorie vychází z potřeb praxe a z vědeckého nadhledu je schopna řešit její problémy. V přípravě k profesi musí učitel dostat příležitost přijímat odpovědnost za vědecké řešení praktických problémů, před nimiž edukace stojí.

Na základě přehledu různých koncepcí vztahu teorie a praxe se pokusme zpřesnit a doplnit náš dřívější návrh na moderní pojetí profesionální přípravy učitelů: a) vysokoškolsky vzdělaný moderní učitel musí být na edukaci teoreticky připraven a musí se stále dále vzdělávat; b) pedagogickou praxi je třeba důsledně spojovat s pedagogickou teorií tak, aby se toto prolnutí funkčně uplatňovalo v celém procesu přípravy; c) k fakultám připravujícím učitele přidružit cvičné školy a zajistit, aby na nich působili tvořiví učitelé; d) dbát na to, aby metodikové byli ve stálém styku s cvičnými školami; e) zřídit na fakultě útvar pro zajišťování praxe a výsledky praktické přípravy pravidelně a důsledně hodnotit v nejvyšších orgánech fakulty (podrobněji viz Maňák, 1995).

Literatura

- Beneš, M. (2001). *Pedagogika, filozofie – věda*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek.
- Bromme, R., & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5(4), 261–267.
- Desforges, Ch. (1995). How does experience effect theoretical knowledge for teachers? *Learning and Instruction*, 5(4), 385–400.
- Euler, M. (2008). The challenging road innovation ahead: Thoughts on naturalizing constructivism and engineering innovation and technology education. In S. Mikelskis-Seifert, U. Ringelband, & M. Brückmann (Eds.), *Four decades of research in science education* (pp. 253–267). Münster: Waxmann.
- Fischer, J. L. (1931). *Soustava skladební filosofie na základě zkušenosti*. Praha: Melantrich.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kompetence učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., Brebera, P., Dobrý, L., Kansanen, P., & Pišová M., et al. (2007). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory*. London: Lawrence Erlbaum.
- Kotarbiński, T. (1972). *Praxeologie*. Praha: Academia.
- Leinhardt, G., McCarthy Young, K., & Merriman, J. (1995). Commentary integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5(4), 401–408.
- Lenzen, D. (1991). *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Hamburg: Reinbek.
- Malá československá encyklopedie*. (1987). Praha: Academia.
- Maňák, J. (1995). Hlavní otázky profesionální přípravy učitelů. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii* (pp. 24–27). Brno: Paido.
- Mandel, H. (1997). *Eröffnungsvortrag Wissen und Handeln. Eine theoretische Standortbestimmung*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Pelikán, J. (2010). Fenomén výchova. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (pp. 19–23). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2010). Edukační realita a pedagogika. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (pp. 13–18). Praha: Portál.
- Schön, A. D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. California: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–353.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Smith, M. K. Curriculum and practice. In *The Encyclopedia of informal education*. Dostupné z <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm>.-2005/

- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel*. Brno: MU.
- Šíp, R. (2008). Kalokagathia jako ideál? In R. Šíp (Ed.), *Kalokagathia. Ideál, nebo flatus vocis?* Brno: Paido.
- Šmajš, J. (2005). *Základy systematické filosofie*. Brno: MU.
- Švec, Š. (2009). *Metodologie věd o výchově*. Brno: Paido.
- Švec, Š. (2010). Premostenie didaktickej teórie školovania s jej praxou. In J. Bajtoš (Ed.), *Integrácia teórie a praxe didaktiky jako determinant kvalitnej modernej školy* (pp. 12–23). Košice: FF UPJŠ.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU.
- Švec, V. (2005). *Pedagogická znalost: teorie a praxe*. Praha: ASPI Publishing.
- Švec, V., et al. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido.
- Švec, V., Filová, H., & Šimoník, O. (1996). *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: MU.
- Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu*. (1995). Brno: Paido.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Tondl, L. (2005). *Racionální činnost a svět artefaktů*. Praha: Filosofia.
- Vaněk, J. (1960). Naše pedagogika a život. *Jednotná škola*, 15(4), 318–327.

Autor

Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Institut výzkumu školního vzdělávání,
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail:
manak@ped.muni.cz

The issue of theory and practice in pedagogy

Abstract: The paper builds on the criticism of students in teacher education programmes who call for greater emphasis on practice. The relationship between theory and practice is ancient issue, but it still holds currency today. Key terms are defined and its philosophical background is explained. Different approaches to the relationship between theory and practice are introduced that were formulated in the history of pedagogy; special emphasis is laid on the perspective of the theory of education. Based on the review of these different approaches, the connection of theory and practice in teacher education is discussed. Towards the end, a modern conception of teacher education is proposed.

Key words: theory, practice, philosophical aspects of the theory-practice relationship, teaching practice, theory of education, teacher education