

# Metodologické problémy pedagogiky

---

---

## Dialog pedagogiky se společností

K problematice prohlubování pedagogického a didaktického myšlení v soudobých kontextech

Jarmila Skalková

### Úvod

Volba tématu<sup>1</sup>, které jsem si zvolila, vyplývá z konkrétních životních situací, z toho, jak vnímám každodenní dění v oblasti svého zájmu, výchovy, vzdělávání a jejich teoretické reflexe. Nevyplývá tedy pouze z akademických úvah, ale ze životní praxe.

Souvisí s mým názorem, že *nazrála doba, kdy do popředí začíná vystupovat potřeba sebereflexe pedagogiky a didaktiky. Tato sebereflexe by měla analyticky a kriticky ukázat, jak naše disciplíny odpovídají na výzvy reality současné doby a jejich perspektiv a jak plní své funkce.*

### I. Sociální kontext rozvíjení vědeckého poznávání

*Věda se dnes chápe jako forma sociálně kulturní činnosti* (T. S. Kuhn, S. Toulmin, I. Lakatos aj.). To metodologicky znamená, že se překonává koncept čisté vědy, který příkře odděluje poznávací a společenské aspekty vědecké činnosti, separuje vědecké aktivity od společenského rozvoje a vylučuje sociální aspekty z pozornosti vědy. Překonává se tedy jednostranně scientistní pozice, jež nebere dostatečně v úvahu lidské souvislosti vědecké produkce.

Pro analýzu rozvoje pedagogiky (didaktiky) i interpretaci pedagogických problémů to znamená, že je nutno rozumět novému sociálně ekonomickému kontextu, v němž probíhají reálné výchovné a vzdělávací procesy. Je nutno

---

<sup>1</sup> Základem statí je referát přednesený na semináři pražské pobočky České pedagogické společnosti dne 23. dubna 2002.

postihovat vnitřní vztahy mezi globálními ekonomickými změnami a změnami v sociálních, lidských, intelektuálních i hodnotových dimenzích, které je doprovázejí a spoluurčují.

Jaké důsledky má zřetel k tomuto sociálnímu kontextu?

## **1. Rozšiřování tematické orientace pedagogiky a prohlubování její poznávací funkce**

Jaký je současný stav v této věci?

Nová situace v posledním desetiletí otevřela prostor pro nové tematické prvky, jimiž jsou četné *inovační iniciativy učitelů nebo skupin pedagogů, různé alternativní snahy*. Ty přinášejí cenné podněty, zvláště do praxe pedagogického působení.

Zároveň jsou ovšem patrný některé problémy. Celková situace inovativního úsilí spočívá v tom, že je nepochybně podnětné, různorodé, ale zároveň dílčí, rozptýlené, nezřídka vnitřně uzavřené, izolované od širších kontextů.

Tento kontext představuje mimo jiné i vztah k teorii. Je otázka, nakolik se představitelům těchto snah podařilo rozvinout plodnou a produktivní diskusi s pedagogickou teorií, ale i naopak, jak se podařilo pedagogické teorii rozvíjet plodné diskuse s tímto inovačním, případně alternativním proudem. Vztah k pedagogické teorii, zvláště na počátku, byl nezřídka spíše lhostejný nebo odmítavý (ve smyslu inovační postupy kontra tradiční vyučování), z různých hledisek absolutizující, místo analyticko-kritický. Analytický rozbor umožňuje odlišovat plodné od překonaného. Plodné nově rozvíjet, překonané odmítnout. Oprávněnost kritiky neznamená paušalizující negaci. Nebagatelizuje výsledky vědeckého poznání minulých generací. Změny předpokládají i zachování hodnot, které byly již dříve vytvořeny, nebo jejich uvedení do nových souvislostí. Jde o prolínání kontinuity a diskontinuity, jak na to upozorňuje například T. Kuhn, u nás Tondl (1996). Nové akcenty ve vědě neže ztotožňovat s apriorním podceňováním dříve dosaženého poznání.

V tomto smyslu podněcuje k zamyšlení následující citát Umberta Eca (200, s. 123), který píše: „V dějinách kultury tomu nikdy nebylo tak, že něco prostě zabilo něco jiného. Něco hluboce změnilo něco jiného.“

*Byla nastolena i další témata, například problematika osmiletých gymnázií.* Ta získala mnoho pozornosti a rozvinula diskuse hlavně v nepedagogickém, např. denním tisku. Sám fakt, že se určitá diskuse rozvinula, nutno hodnotit pozitivně. Nelze popřít, že mnohé hlasy, které pramenily z tradice, se opírají o dobrou pověst a vzpomínky na nepopiratelné hodnoty bývalých osmiletých gymnázií, na společenskou prestiž, která se v minulosti dlouhodobě utvářela ve vědomí určitých vrstev společnosti. Také výroky učitelů na soudobých osmiletých gymnáziích vycházejí z poctivého úsilí budovat je

na dobré úrovni a vyjadřují uspokojení z práce s vybranými žáky, vesměs z prostředí vstřícného snahám školy.

Ovšem zároveň nelze přehlédnout značnou absenci racionální odborné analýzy. Sama pedagogická teorie také nevyvíjela aktivní úsilí o odbornou diskusi, jak o tom svědčí například obsah teoretických časopisů. A tak se diskuse často nesla na silné emotivní vlně (typy novinových článků, kdy gymnazista píše ministrovi: „Nerušte nám naše školy.“) Emocím odpovídá i dikce některých novinových článků („zrušení gymnázií je naprostou šíleností“). Byla formulována řada nejrůznějších povrchních tvrzení jako „rovnost na příděl“. Rozličně se manipulovalo vágně užívanými pojmy, jako jsou elita, nadání, talent apod. Místo všestranné analýzy byly vyslovovány rady typu „Bílou knihu do šuplíku“ apod.<sup>2</sup>

V těchto souvislostech se především *zamýšlíme nad tím, zda pedagogika provedla dostatečnou reorientaci výzkumných tematických priorit*. Zda například v pochopitelném zájmu o dílčí metodické inovace (což samozřejmě neodmítáme) neušly z centra pozornosti problémy uzlové z hlediska školské soustavy nebo pedagogické teorie, potřebné pro řešení perspektivních problémů. Ptáme se, nakolik se pedagogice a didaktice podařilo samostatně formulovat a rozvinout ofenzivní odborná stanoviska a nové vidění problémů, odpovídající soudobým trendům v rozvinutých zemích. Otázka vzniku osmiletých gymnázií není otázka inovace, ale otázka restaurace, která zachází až do 30. let minulého století. Pedagogika si nechala vnutit v podstatě zástupný problém. *Vede se spor o víceletá gymnázia místo důkladného a mnohohodnotného rozvinutí problematiky vnitřní diferenciací v pojetí integrované (komprehenzivní) základní školy tak, aby optimálně plnila své funkce v kontextech přípravy mladé generace pro celoživotní vzdělávání. To předpokládá využití soudobý stav poznání sociologických, psychologických a pedagogických věd i znalosti soudobých trendů budování vzdělávacích soustav v rozvinutých zemích včetně věcné analýzy jejich vzdělávací politiky. Rozvíjet kvalitní diferencovaný přístup s širokou nabídkou vzdělávacích možností k individuálnímu optimu každého žáka.* (Skalková, 2002)

Podobných situací v tematické orientaci pedagogiky je ovšem více. Analogicky zástupné téma je například soustředění pozornosti *na úzce pojatou otázku maturit*. Řešení, které se nabízí, je drahé a špatné, řečeno slovy jednoho článku v Učitelských novinách, ale hlavní je, podle mého názoru, že prosazování úzce chápaných návrhů tzv. nové maturity představuje izolovanou stavbu od střechy, a to v linii minulosti *Problematiku středoškolské mládeže a její přípravy je nutno vidět v širokém rámci interdisciplinárního*

<sup>2</sup>Podrobnější věcný rozbor byl uveřejněn např. ve studii Skalková, J. Proč pokračovat v diskusích a vědeckých výzkumech (o problémech gymnázií a nižší sekundární školy)? Pedagogická orientace, 2001, č. 2, s. 2–15.

řešení vztahů vzdělávání a měnící se životní situace dětí a mládeže, pružného přechodu mládeže ze školy do aktivní životní činnosti a zpět v rámci perspektiv a různých forem celoživotního vzdělávání, jak ukazují soudobé sociálně ekonomické, sociologické, sociálně psychologické výzkumy i školsko-politické analýzy rozvinutých zemí. V tomto novém kontextu lze teprve řešit otázku maturit.<sup>3</sup> (Skalková, 2002)

## 2. Uplatňování sociální funkce pedagogiky

Podceňování pedagogické teorie, a tím nedostatečné uplatňování poznávací funkce pedagogiky je zároveň spjato s oslabením její sociální funkce.

*Pedagogice a didaktice se nedaří rozvíjet kontinuální účinný dialog se společenskou praxí.* Tou chápu jak pedagogickou veřejnost, tak i širší veřejnost rodičovskou, ale i co nejširší veřejnost, jako jsou novináři, kulturní, ekonomičtí, političtí reprezentanti občanské společnosti. Věda totiž nepředkládá své výsledky pouze ve formě sdělení, např. monografie a studií. Je nutno rozvíjet také další odlišné formy prezentace jejích výsledků, které se liší z hlediska adresátů.

O absenci tohoto dialogu pedagogiky se společností svědčí mimo jiné například přijetí – nepřijetí Bílé knihy. Snažila jsem se již jinde ukázat, že její vnímání závisí nejenom na tom, co formulovali autoři, ale i na tom, jak ji čte široká veřejnost. Každý text je totiž vnímán a interpretován nejen na základě intence autorů, ale zároveň i na základě zkušeností čtenářů a posluchačů, tradice, jejich znalostí, rozhledu, postojů, které si dříve vytvořili, i aktuální informovanosti. Zde se právě uplatňuje výrazně neformalizovaná úroveň vědění, jímž se společnost a její různé občanské skupiny charakterizují. Společenská akceptovatelnost řešení vždy předpokládá určité informační vazby mezi iniciátory projektu a zainteresovanou veřejností (Tondl, 1997).

Tady se ukazují důsledky skutečnosti, že například nebyly v minulosti náležitě distribuovány prostřednictvím UIV publikace vydávané OECD, UNESCO apod., ač u nás byly – nezřídka i s oporou Phare – přeloženy a vydány. Jde například o takové práce jako *Učení je skryté bohatství* (Zpráva mezinárodní komise Vzdělávání pro 21. století), Praha 1997, *Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD*, Praha 1998, *Terciální vzdělávání ve vyspělých zemích: vývoj a současnost*, Praha 1997 a četné další. Jejich znalost, seznámení naší pedagogické i nepedagogické veřejnosti s hlavními vývojovými soudobými trendy v rozvinutých evropských zemích, by podpořily i kvalifikovanou recepci Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) a hlavně kvalifikovanou, třebaš i kritickou diskusi o ní.

<sup>3</sup>Podrobněji rozebírá tuto problematiku studie SKALKOVÁ, J. Vzdělávání mládeže v nových kontextech. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 1, s. 18–30.

Domnívám se, že zdrojem malé ochoty interpretovat základní ideje, promýšlet (i kriticky), konkretizovat a zdůvodňovat jiné názory, mimo jiné i v souvislosti s Bílou knihou, je značné informační vakuum. To znamená:

- a) chybí přesnější znalosti o naší vlastní minulosti,
- b) není respektován přínos vědeckého poznání v oblasti sociologie výchovy, psychologie, pedagogické psychologie i pedagogiky z 2. poloviny 20. století,
- c) nejsou reflektovány ani trendy v oblasti školské politiky rozvinutých zemí posledního desetiletí, ač vyšla celá řada publikací na toto téma,
- d) v posledním desetiletí u nás byl fakticky utlumen základní i aplikovaný výzkum, který by nejenom vytvářel systematicky a dlouhodobě odborné zázemí pro reformní snahy bez ohledu na momentální politickou konstelaci, ale také pomocí popularizace vědeckého poznávání by kultivoval povědomí široké rodičovské a další veřejnosti v dané tematické oblasti.

Podporování dialogu vědy a společnosti slouží k rozšiřování informovanosti o soudobém stavu vědeckého poznání. Ovšem, jak se tohoto znalostního fondu využije v praxi, jak se poznatky uplatní v procesu rozhodování o jejich využití, je další otázka. To je obvykle podmiňováno hodnotovými orientacemi subjektů rozhodování. Někdy hodnotové orientace nemusí být v souladu s aktuální úrovní poznání. Může to být jiná hodnotová orientace subjektů nebo apriorní postoje, které jsou významnější než znalosti těchto subjektů. Tondl (1996, s.43) například píše: „Rozhodování o realizaci nebo odmítnutí aplikací vědeckých poznatků je vždy lidským rozhodováním, a je tedy motivováno celou řadou aspektů týkajících se subjektů rozhodování.“ Velice dobrým příkladem může být osud základní školy v Obříství, jejíž vedení a sbor se snažili postupovat inovačně projektovým způsobem v duchu programu Národní škola. Její historie, negativní postoj některých rodičů a obce, proběhla nedávno pedagogickým tiskem (např. Štefflová, 2002; Rýdl, 2002). Je možné, že vedení školy a učitelé mohli udělat více v dialogu s rodičovskou a širší veřejností. Ale na druhé straně si nutno uvědomit, že rodiče jsou ovlivňováni – i v dobré vůli – dalšími vlivy, například požadavky zkoušek, ne vždy progresivními, na jiný typ školy. Uplatňují své hodnotové postoje, i když nejsou v souladu s moderním poznáním.

## II. Různé způsoby produkce vědění

Pro pedagogický a didaktický výzkum jsou v současnosti významné a velmi podnětné analýzy a poznatky teorie vědy, které hovoří o *novém způsobu produkce vědění*. (Provazník, 1996)

*Nový způsob produkce vědění je organizován od počátku s ohledem na sociální prostředí, na praktický sociální cíl. Je spoluurčován logikou řešení*

*praktických problémů a je od počátku prolnut kulturními hodnotami a sociálními zájmy.*

Na rozdíl od dosavadní formy vědění, které je charakterizováno jako disciplinární, akademické, homogenní, *stává se současná forma vědění kontextuální, transdisciplinární, heterogenní co do výzkumných zdrojů, dialogická co do způsobu vzniku.* Vědění se získává s ohledem na řešení budoucích problémů a na budoucí aplikace a inovace.

Akcentují se nové způsoby hodnocení jeho kvality – nejen intelektuální, ale také sociální. Tím se dosahuje nové rovnováhy mezi základním a aplikovaným výzkumem, mezi disciplinárními a transdisciplinárními, inovačními i tematickými výzkumnými programy.

### **1. Nové kontexty základního a aplikovaného výzkumu**

*Je nutno dnes hlasitě říci, že se v našich podmínkách nedostatečně intenzivně rozvíjí poznávací funkce pedagogiky, založená na systematické výzkumné činnosti.* Je třeba s politováním konstatovat, že se nedaří rozvíjet dlouhodobě pojatý základní výzkum, málo se rozvíjí i aplikovaný výzkum.

Tradiční pojmy základní a aplikovaný výzkum se ovšem zároveň dostávají do nového kontextu. Pohledy na tento vědecký výzkum se obohacují o některé nové aspekty.

*Význam příslušných pracovišť, kde by měla probíhat výzkumná činnost, je v současné době neúnosně podceňen.* Je to v přímém rozporu se světovými trendy, kdy se podpora vědeckého výzkumu pokládá za zásadně významné, neboť plní důležité kulturní, civilizační funkce ve vzestupu vzdělanosti a kulturní úrovně národa, má nepřímý význam i pro podporu inovací.

Jako velmi aktuální příklad, dokládající podceňování základního i aplikovaného výzkumu, je možno připomenout uvádění v život vládního projektu „Internet do škol“. Není pochyb o tom, že se tímto krokem naše školství zařazuje mezi ty země, které si uvědomují, jakou významnou roli mají a zvláště budou mít informační a komunikační technologie v rozvoji vzdělávání a celoživotního učení v globalizující se informační společnosti. Všimněme si, jak se rozhořela diskuse o očekávaných miliardách investic. Ozvaly se především ekonomické zájmy. V tomto rámci diskuse o vybavování škol počítači nezazněly výraznější hlasy o tom, kolik se věnuje z příslušných finančních částek na psychologický, pedagogický, didaktický výzkum v oblasti dané problematiky a jak se bude podporovat.

Při tom má-li být využívání médií (nejen počítačů, ale i videa, televize aj.) smysluplné a z hlediska vzdělávání skutečně účinné, je nutno rozvíjet jejich začleňování do školského systému i do vyučování jako pedagogický problém. Nejde tedy o glorifikaci médií, o prestižní záležitost, o dobrý obchod. Proto je podle mého názoru nemístná soutěž škol ve smyslu „dobrá

škola je jen ta, která disponuje velkým počtem počítačů“. Honbu za počítači bez konkrétní pedagogické motivace nelze pokládat za pedagogicky zdůvodněnou. Skutečnost, že něco lze zavést, ještě není dostatečný důvod pro to, aby se to zavedlo, i když se to zdá být moderní a pozoruhodné. Je nutno důkladně rozebrat příslušné věcné souvislosti, vysvětlující a zdůvodňující dané opatření. Zatím do značné míry chybí soustavná, hluboká odborná reflexe o účinném využívání masmédií ve školské soustavě. Jak se uplatní počítače jako nástroj učení a komunikace a jaké důsledky to bude mít pro utváření určitého modelu české školy? Jak se školy přizpůsobí novému médiu, jak se budou rozvíjet multimediální systémy v našich školách? Málo zaznívají takové otázky, jako jaké podmínky předpokládá smysluplné začleňování počítačů do vyučování, jaké požadavky to klade na zpracování obsahu, programů, aby skutečně pomáhaly splnit vzdělávací a výchovné cíle atd. Jen velmi ojediněle se zatím objevují studie, které uvažují o měnící se funkci běžných tištěných učebnic a jejich roli v nových podmínkách a o problematice nově vznikajících elektronických učebnic (Sikorová, 2001). Jak bude věcně odborně a pedagogicko-psychologicky zajištěna příprava programů? Jak se bude projevovat oboustranný vztah: pojetí obsahu, metod a prostředků vyučování, do nichž se média začleňují, a naopak, jak masmédiá sama mohou významně ovlivňovat pojetí těchto pedagogických kategorií. Jak se bude měnit role učitele při systematickém využívání médií, v čem se jeho činnost usnadní, v kterých ohledech se stane náročnější? Co znamená tvrzení, že hlavním činitelem při změnách a reformách školy nejsou počítače, ale učitelé? Co znamená tvrzení, že role učitele v procesu vyučování, které sleduje ideje humanizace vzdělávání a výchovy, se nezmenšuje, ale mění, v čem bude spočívat příprava a další vzdělávání učitelů v tomto směru? Jaké jsou poznatky mediální didaktiky a pedagogiky v zahraničí a v čem se lze poučit, aby zavádění počítačů bylo skutečně produktivní. Proč se u nás věnuje tak málo pozornosti pedagogické psychologii, která se v zahraničí už delší dobu intenzivně rozvíjí a velmi se angažuje i v souvislosti s využíváním moderních médií aj.?

## **2. Pojmy věda a vědění**

*V současné době dochází k prohloubení pohledu na vnitřní rozvoj vědy tím, že se operuje s dvěma pojmy: věda a vědění (u nás Tondl, Provazník aj.). Vědění je širší pojem než věda. Vědu lze pokládat za jednu z kategorií možného vědění, představuje kodifikované, formalizované poznání.*

Zdrojem vědění jsou zkušenosti každodenního života. Vzniká často cestou pokusů a omylů. Vědění spočívá na specifických zkušenostech, na porozumění sociálnímu kontextu, ve kterém vzniká. Lze se mu naučit zkušeností a imitací (Provazník, 1996). Tondl (1994) v tomto smyslu konstatuje, že

tam, kde chybí pojem vědění, kde je vědění ztotožňováno s vědou a definováno pouze prostřednictvím vědeckých výsledků, tam je věda degradována na jednostrannou scientistní ideologii. Nepotřebuje být prokazována reflektováním podmínek a hodnot poznávajícího subjektu. V pedagogice je to jako v medicíně. Lékař rozhoduje nejenom na základě systematického poznání, ale i na základě svých klinických zkušeností, empirických generalizací. Provozník uvádí: „Ale právě na tomto neformalizovaném vědění závisí úspěch celého poznávacího úsilí vědce a výzkumného pracovníka. Kodifikace vědění nemůže být nikdy kompletní, neboť neformalizované vědění je v každém vědění.“ (Provozník, 1996) Toto rozlišování je pro pedagogiku a didaktiku velmi plodné, zvláště z hlediska řešení soudobé inovační politiky. Jak uvedení autor tamtéž zdůrazňuje „...jedinou cestou transferu neformalizovatelného vědění je sociální komunikace mezi mistrem a učedníkem, učitelem a žákem, nemůže být prodáno nebo koupeno na anonymním trhu.“

## Závěr

Naše dnešní společnost potřebuje znalosti o významu a funkci vzdělání i o soudobých trendech v rozvoji školských soustav, které se ve světě uplatňují, nikoliv jen ve smyslu kodifikované informace, ale také ve smyslu živých zkušeností, které se udržují kontinuální sebeobnovou, vnímáním nových informací, které se mohou čerpat z nejrůznějších zdrojů. Právě způsob, jak nové poznávání a zkušenosti pronikají do širokého povědomí veřejnosti, jak o nich veřejnost uvažuje, vytváří z dlouhodobého hlediska určité charakteristické rysy celkového rozhledu občanů. To usnadňuje i kriticky hodnotit a využívat relevantních informací pro podporování perspektivních trendů ve vývoji našeho vzdělávacího systému.

## Literatura

- ECO, U. *Mysl a smysl*. Praha: Vize 97, 2000.
- PROVAZNÍK, S. Intelektuální, sociální a lidské souvislosti hodnocení vědy, technologie a inovace v procesu globalizace a jejich implementace v podmínkách ČR. *Věda, technika, společnost*, roč. IX, 2000, č. 2, s. 22.
- PROVAZNÍK, S. Sociální funkce vědy. In *Teorie vědy*, V (XVIII), 1–2, 1996, s. 59–154.
- RÝDL, K. Poučení z „krizového vývoje“ okolo ZŠ v Obřívství. *Učitelské listy*, 2001–2, č. 7, s. 3.
- SIKOROVÁ, Z. Obrana učebnic. *Pedagogická orientace*, 2001, č. 1, s. 29–35.
- SKALKOVÁ, J. Proč pokračovat v diskusích o vědeckých výzkumech (o problémech gymnázií a nižší sekundární školy)? *Pedagogická orientace*, 2001, č. 2, s. 2–15.
- SKALKOVÁ, J. Zkvalitňování úrovně vyučování na nižším sekundárním stupni vzdělávání prostřednictvím vnitřní diferenciací. *Pedagogika* LII, 2002a, č. 1, s. 4–15.
- SKALKOVÁ, J. Vzdělávání mládeže v nových kontextech. *Pedagogická orientace*, 2002b, č. 1, s. 18–30.
- ŠTEFFLOVÁ, O. Víc než jen spor škola–obec? *Učitelské noviny*, 2002, roč. 105, ze dne 12. 2., s. 13.
- TONDL, L. *Věda, technika a společnost*. Praha: Filozofia, 1994, s. 54–61.



- TONDL, L. Změny v pojetí sociální funkce vědy (s. 33–57). Význam dialogu vědy se společností (s. 155–177). *Teorie vědy*, V (XVIII), 1996, č. 1–2.
- TONDL, L. *Dialog*. Praha: Filozofia, 1997.

SKALKOVÁ, J. Dialog pedagogiky se společností. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 3–11. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Prof. PhDr Jarmila Skalková, DrSc., Pedagogická fakulta UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha