

Vztah pedagogické teorie, pedagogického výzkumu a pedagogické praxe: trochu jinak

Jiří Mareš

Univerzita Karlova v Praze

Lékařská fakulta v Hradci Králové

Téma vděčné a nekonečné

- debaty o vztazích mezi oborem, jeho teorií, výzkumem a praxí se vedou už po mnohá desetiletí
- jsou období, kdy je téma bráno jako fundamentální a období, kdy se dochází k zásadním změnám - vynořují jiná, „naléhavější“ témata
- úrodný byl rok 2012: v Pedagogické orientaci č. 3 vyšlo sedm statí na toto téma

První problém: začínání „od Adama“

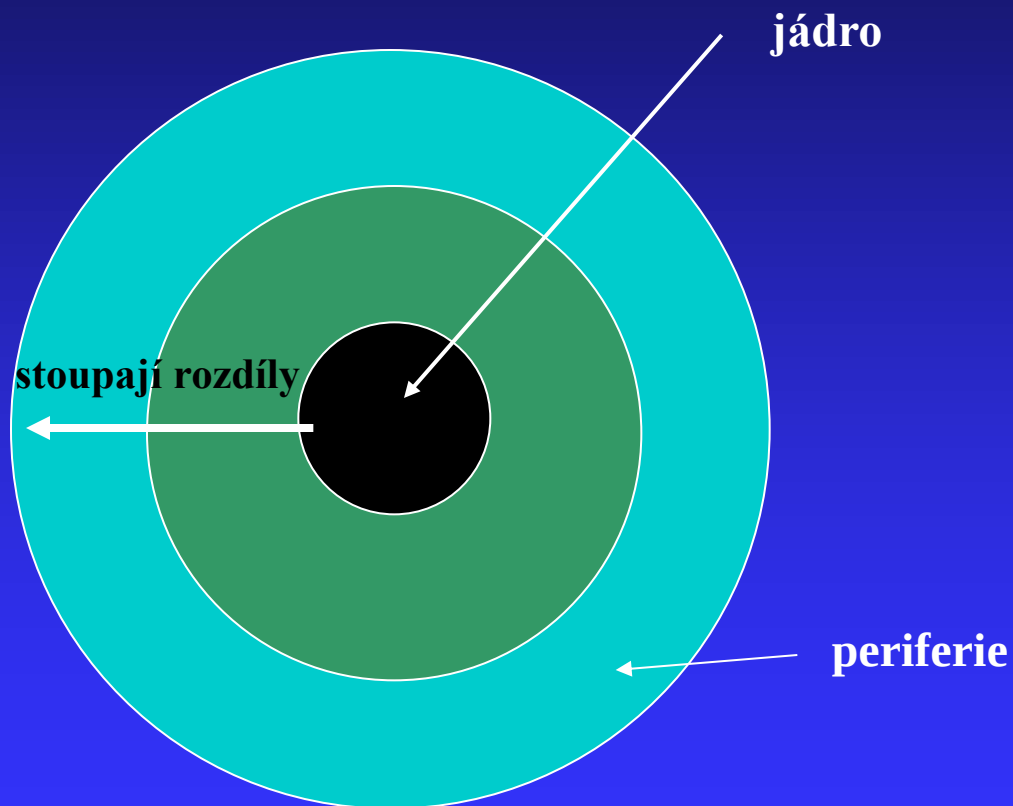
- mnoho autorů začíná výklad od antiky: Platón, Theofrastos, Dikaiarchos a především Aristoteles
- proto-pragmatický obrat vědy: Francis Bacon
- inspirace **přírodními vědami**: Hobbes, Spinoza, Hum
- inspirace **technickými vědami**
- hledání nového obsahu pro aristotelovský pojem *fronesis* (dánský badatel Flyvbjerg, 2001)
- v pedagogice se už léta jeví jako určující koncept **praxe** (Višňovský, Kaščák, Pupala, 2012)

Druhý problém: samozřejmost

- mnozí naši autoři pracují s pojmy (pedagogická) **teorie, výzkum, praxe** jako se samozřejmými entitami
- předpokládají, že všichni čtenáři a posluchači pod nimi chápou zhruba totéž
- přitom se obsah a rozsah těchto pojmů se u lidí liší a proměňuje v čase
- nesamozřejmost tohoto předpokladu přiblížíme pomocí pojmu **sociální reprezentace** (Francouz S. Moscovici, Čechoangličanka I. Marková aj.)
- škola v Aix-en-Provence (Abric, 2001, Guimelli, 1998, Flament, 2002)

Sociální reprezentace

zahrnuje jednak informace, znalosti, ale též přesvědčení lidí, jejich názory na realitu i postoje k ní



Třetí problém: jednotné číslo

- běžně se mluví o pedagogice, pedagogické teorii, pedagogickém výzkumu, pedagogické praxi **v jednotném čísle**
- sugeruje to čtenářům a posluchačům myšlenku, že v zásadě jde o **jednu jedinou entitu**
- ve skutečnosti jde o **souhrnné, zastřešující označení**, ale to už se příliš nezdůrazňuje
- každý z těchto pojmů má mnoho podob, mnoho úrovní
- pokud zůstaneme na oné obecné, vágní rovině, těžko pokročíme dále

Příklad – pojem pedagogika a její adjektiva

- preprimární, primární, ... vysokoškolská
- předškolní, školní, mimoškolní, podniková
- sekulární, náboženská
- naše, zahraniční; domácí, cizí
- tradiční, alternativní
- pragmatická, antoposofická, hermeneutická, humanistická ...
- socialistická, marxistická, buržoazní, pokroková, zpátečnická, černá

Příklad: **typy pedagogických teorií** (Snow, 1973)

- Šest typů podle **míry zobecnitelnosti**:
- **A-teorie**: axiomatická teorie (*axiomatic theory*). Základní postuláty nedefinovaných pojmů, s jejichž pomocí lze definovat další pojmy, formulovat hypotézy
- **B-teorie**: neúplné axiomatické teorie (*broken axiomatic theories*). Mohou mít dvě podoby: jednak formální teorie, jednak teprve budované teorie (úplná formalizace je obětována ve prospěch tvořivého přístupu)
- **C-teorie**: konceptuální teorie a konstrukty (*conceptual theories and constructs*): nové pojmy, které zjednodušují vysvětlení a popisují vztahy mezi pozorovanými proměnnými

Příklad: **typy** pedagogických **teorií** (Snow, 1973)

- **D-teorie:** deskriptivní teorie a taxonomie (*descriptive theories and taxonomies*)
- **E-teorie:** elementární teorie (*elementism*). Analýza (ať už logická nebo empirická) musí zjednodušovat. Zkoumané proměnné se redukují na ony základní (elementární); podobně se redukuje množství a podoba *vztahů* mezi proměnnými tak, aby bylo možné celek studovat
- **F-teorie:** teorie formativních hypotéz (*formative hypotheses*). Formulování hypotéz se běžně považuje za jeden ze základních kroků při řešení problémů (některé hypotézy lze empiricky testovat, jiné nikoli)

Čtvrtý problém: kde jsou hranice pedagogiky?

- Co je a co už není pedagogika?
- anglosaské pojetí *pedagogy*
- historické období, kdy měla blízko k filozofii výchovy
- období, kdy měla blízko k aplikované pedagogické psychologii
- neuropedagogika: obor se ztrácí v jemných detailech, studiu fungování bazálních procesů
- obor se rozplývá v obecně filozofických a spirituálních úvahách

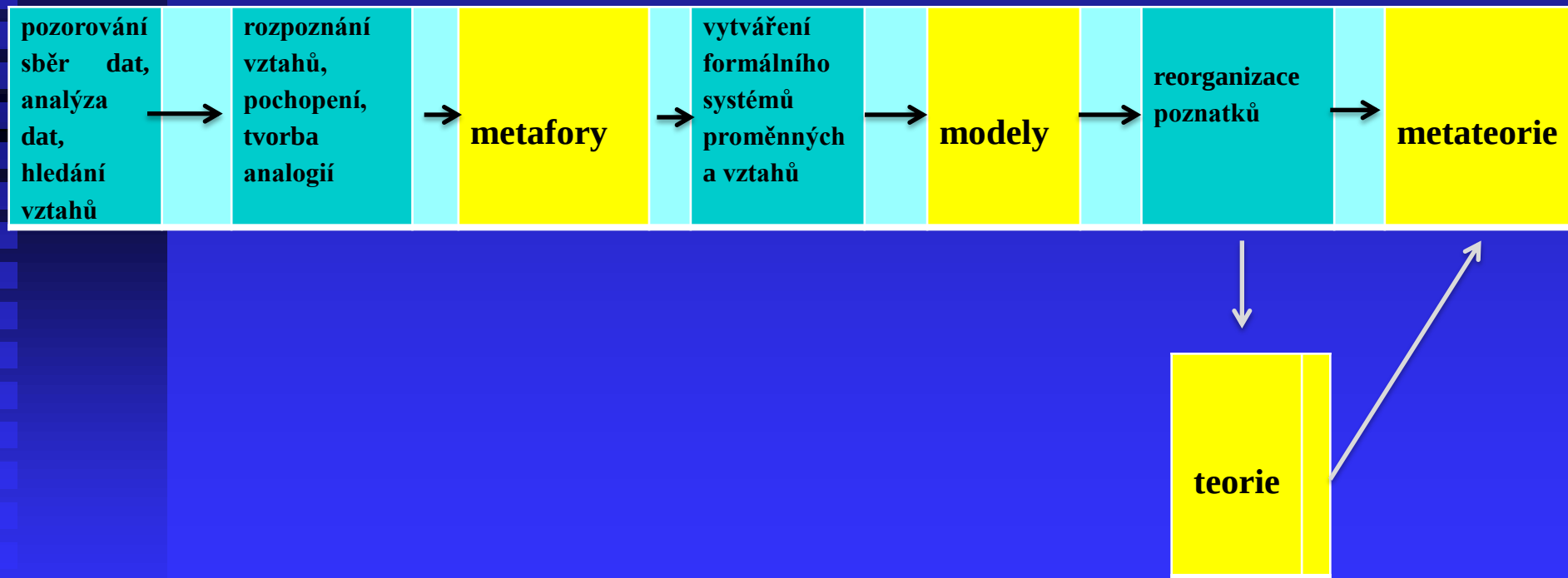
Pátý problém: proměny teorií v čase

■ Proměňují se v historickém čase? W. Sayler (1968) - **pět stádií**:

1. individuální (před) porozumění výchově
2. situačně podmíněná teorie, tj. „přirozená“ teorie výchovných zkušeností
3. hypotetická teorie, která se snaží o systematické uspořádání výchovných zkušeností
4. vědecká teorie, která je situačně rozšířená, abstrahuje od prostoročasných podmínek
5. nezávislá teorie – výchovná moudrost



Šestý problém: Jak se dospívá k určité pedagogické teorii? (Snow, 1973)



Sedmý problém: širší kontext pedagogických teorií

- Platí fakta, na nichž je určitá teorie vybudována „napořád“, jsou tedy pedagogické **teorie nadčasové**?
- Platí pedagogické teorie (a vztahy v nich definované) pro všechna lidská společenství, **pro všechny kultury** bez rozdílů hodnot?
- Existují jen **„objektivní“ teorie**? Je vhodné označovat „subjektivní teorie“ za teorie? Korthagen rozlišuje podle počátečního písmene **t**eorie a **T**eorie.

Osmý problém: rozdílná očekávání

- Výzkumní pracovníci hledají nové poznatky, budují teorie,
- zatímco praktici očekávají, že pedagogické výzkumy a pedagogické teorie
- jim pomohou řešit jejich **každodenní problémy**,
- usnadní jim **operativní rozhodování** (Vanderlinde, van Braak, 2010)

Osmý problém: rozdílná očekávání

pedagogické teorie mají **rozdílnou úroveň konkrétnosti**:

- obecné teorie (*general theory*); teorie makro-úrovně; meta-teorie
- teorie mezo-úrovně
- teorie mikro-úrovně

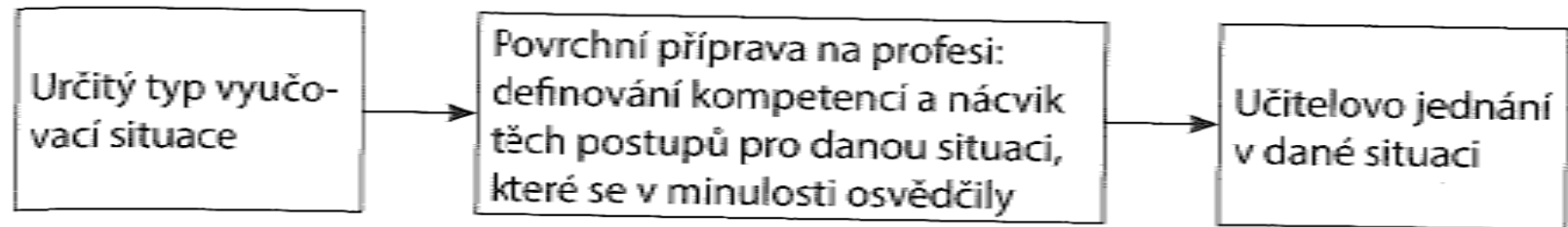
```
graph TD; A[obecné teorie (general theory); teorie makro-úrovně; meta-teorie] --> D[rozdílná poslání pedagogických teorií (mission of educational theory)]; B[teorie mezo-úrovně] --> D; C[teorie mikro-úrovně] --> D;
```

rozdílná poslání pedagogických teorií
(*mission of educational theory*)

Funkce pedagogických teorií pro učitele

- V modelu „**technické rationality**“ (Kortahgen, 2011) se vychází z **teorie**:
- učitel budoucích učitelů vybírá teorie, o nichž si myslí, že jsou pro učitele vhodné;
- **přednáší o nich** a naznačuje, jak by se rámcově daly aplikovat
- očekává, že se je budoucí učitelé naučí, snad i jim porozumí
- pokusí se je v praxi „nějak“ aplikovat.

Funkce pedagogických teorií pro učitele



Obr. 6.2 Jednostranná příprava budoucích učitelů (modifikovaně podle Meijer, Korthagen, Vasalos, 2009, s. 298).

Funkce pedagogických teorií pro učitele

- V Korthagenově modelu „**profesního učení**“ se vychází z **individuální učitelské zkušenosti**.
- Jde o tuto posloupnost:

neuvědomované zkušenostní „gestalty“



vytváření schémat (schematizace)



uvědomělé porozumění

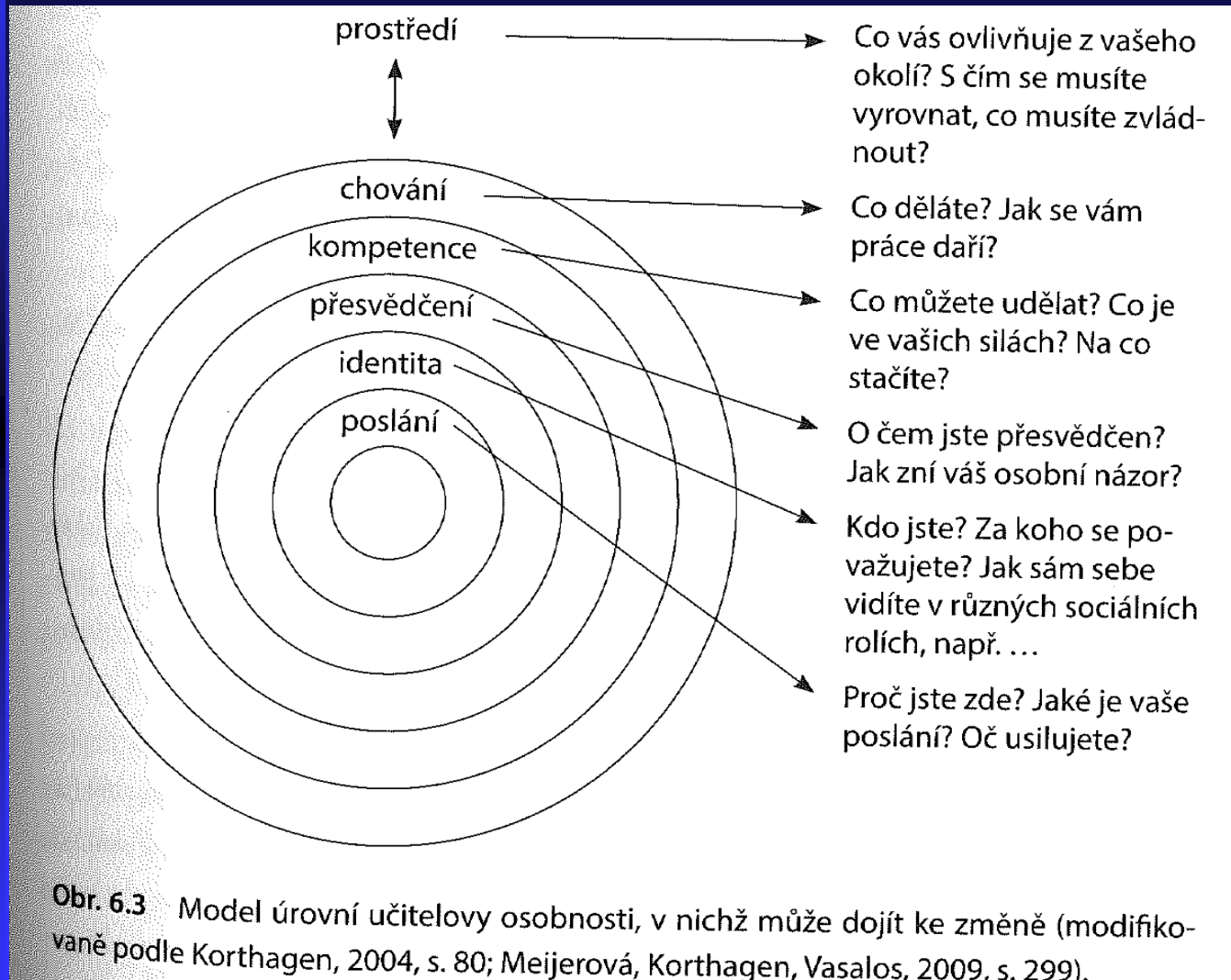


budování **subjektivní teorie** s malým písmenem „t“



systematické, uvědomělé znalosti

Devátý problém: osobnostní zvláštnosti učitele



Desátý problém: aplikační kontext - myšlenka pedagogické optimalizace

(J.K. Babanský)

- Teoretická koncepce, která zahrnuje výběr, zdůvodnění a realizaci souboru pedagogických opatření,
- jež umožní, aby daný učitel dosáhl **co nejlepších výsledků** u žáků
- **s minimální** spotřebou času, svého úsilí a prostředků
- na dosažení stanovených cílů;
- a to vše **s ohledem na specifika** konkrétní školy, konkrétních žáků ve třídě, konkrétního předmětu, zvláštností učiva v daném ročníku a zvláštností své osobnosti.

Vztah: pedagogické teorie – pedagogická praxe

- Nejčastější metafora: **propast**
- De Vries a Pieters (2007): existují dva typy propastí mezi pedagogickou teorií a pedagogickou praxí.
- **fundamentální**, zásadní propast (*fundamental gap*) - rozdíly v názorech na podstatu pedagogických znalostí, na podstatu pedagogické teorie, rozdíly v používaném jazyce
- **praktická** propast (*practical gap*) - rozdíly v názorech na dobu, po kterou má být výzkum prováděn; na zdroje, z nichž badatelé mohou čerpat; autorit, jež se k tomu mají vyjadřovat; chybění spolupráce mezi badateli a učiteli přes hranice jejich působení.

Vztah: pedagogické teorie – pedagogická praxe

- Slavík et al., 2012: hlavním problémem není samotná **propast**, ale fakt, že z jejího vzniku a rozšiřování se **navzájem obviňují** učitelé a jejich vzdělavatelé
- **vzdělavatelé** učitelů chtějí, aby učitelé „velkou“ teorii do praxe aplikovali *lépe*
- pro **učitele** se pod tíhou každodenních problémů stává aplikování teorie nesplnitelným úkolem
- **učitel**, aby se zbavil pocitu trvalého selhání, osvojí si postoj, že učitelské vzdělávání je příliš teoretické a pro praxi neúčinné.

Pedagogické výzkumy a jejich typy (Cronbach, Suppes, 1969)

- Jeden se snaží dospět k **obecný závěrům** (*conclusion--oriented research*):
 - ◆ proto testuje hypotézy
 - ◆ formuluje dílčí teorie pedagogických jevů
 - ◆ rozšiřuje dosavadní soubor vědeckých poznatků.
- Druhý typ se snaží usnadnit **pedagogická rozhodnutí** (*decision--oriented research*):
 - ◆ proto zkoumá rozdílné pedagogické názory či postupy
 - ◆ porovnává je z různých hledisek.

Polemika o pedagogickém výzkumu ve Velké Británii (Hargreaves, 1996)

- druhořadý pedagogický výzkum nijak zásadně nepřispívá k prohloubení vědeckých teorií, k souboru vědeckých poznatků
- nemá význam ani pro školní praxi
- nesouvisí s předchozími výzkumy, ani s výzkumy, které přicházejí po něm
- údaje o něm jsou publikovány v akademických časopisech, které nikdo nečte ...

Polemika ve Velké Británii (pokračování)

- jde o nadsázku, o přehnanou generalizaci
- **hrozí riziko**, že decizní sféra bude preferovat jen aplikační výzkum, tedy okamžitou použitelnost výsledků
- takovýchto názorů se mohou chytit sdělovací prostředky a ignoranti; tím bude poškozena pověst oboru a ohroženo jeho financování
- rizikem je též nadměrný důraz na **kvantitativní** přístupy (znáhodněný experiment, meta-analýza výsledků mnoha výzkumů), neboť převládá ryze pozitivistický pohled na edukační jevy
- ignorují se přínosy kvalitativního pedagogického výzkumu

Shrnutí diskuse: relativní oprávněnost kritiky

- Ve Velké Británii (dodejme - a patrně nejen tam) existuje mezera mezi výzkumem a učiteli v praxi
- samotnému pedagogickému výzkumu **chybí kontinuita**
- chybí **systematické ověřování** relevantních poznatků a doporučení
- empirické **testování** správnosti **protikladných interpretací** výzkumných dat

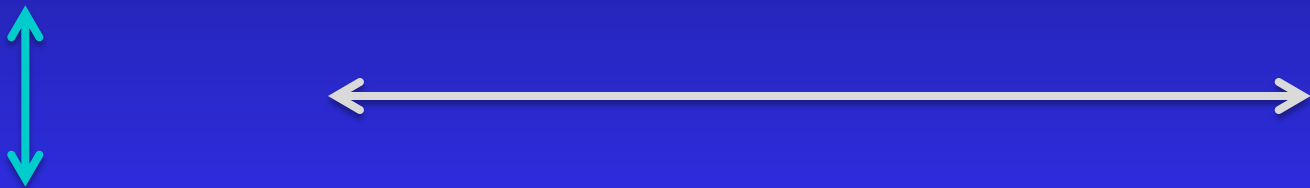
Nevyužívání výsledků výzkumu

- nemusí vyvěrat jen z nezájmu učitelů
- důvodem může být i to, že pedagogický výzkum **neřeší problémy**, které praxi skutečně trápí
- **učitelé** se nepodílejí na výzkumu, **nejsou partneři** – jsou bráni jako zdroj dat, ponejvíce dotazníkových
- **praxe není kultivována** ve využívání výsledků výzkumu
- výsledky **nejsou formulovány přístupně**, v takové podobě, aby byly prakticky použitelné

A co edukace založená na důkazech?

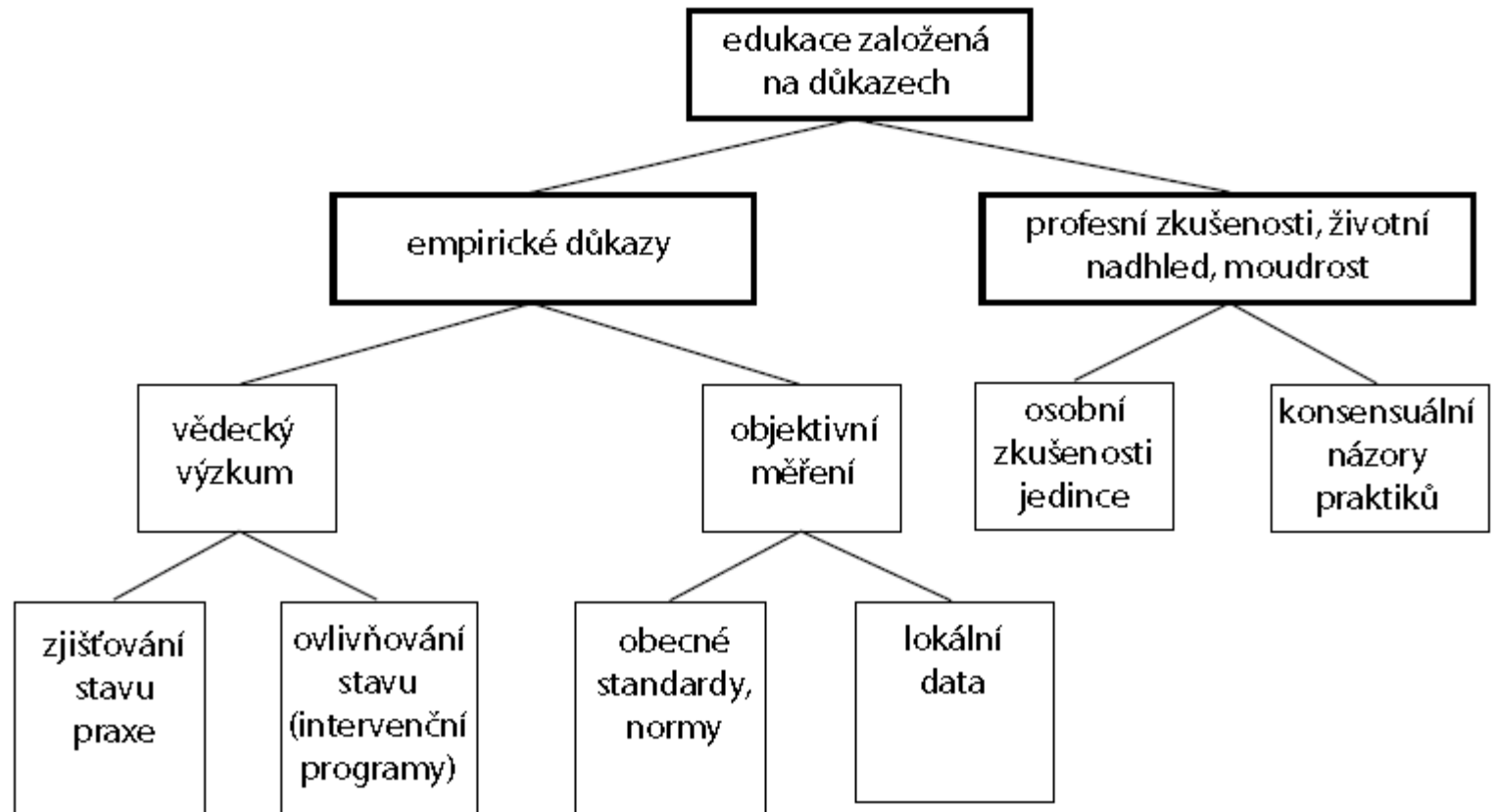
(*evidence-based education*)

(Thomas, 2008)

Typy dokazování	izolovaná pozorování	argumentování „samozřejmostí“; neprůkazná zjištění	zjištění dosvědčující určité poznatky	nezvratné důkazy, prokázané vztahy
				
Vyústí v	inspiraci	tušení	racionálně podložené přesvědčení	vědecký poznatek

Podoba edukace založené na důkazech

(Whitehurst, 2007)



Které typy důkazů zjišťovat? (Davies, 1999)

- akcent na **výsledky**: Je postup A lepší než postup B pokud jde o dosažení cíle C?
- akcent na **průběh, proces**: Jak provádějí určité pedagogické činnosti různí aktéři? Jaký smysl a význam jim přiřkládají, jak je prožívají?
- akcent na **dopady**: Jaké dlouhodobější dopady budou mít použité postupy na aktéry, na jejich identitu, sociální postavení, životní dráhu.
- akcent na **struktury, vzorce**: Jak ovlivňuje použitý postup interakci mezi učitelem a žáky, mezi žáky, mezi vedením školy a učiteli, mezi učiteli a rodiči?
- akcent na **etické aspekty**: Jsme oprávněni (za současného stavu poznání) provést určitou intervenci? Je svým přínosem ospravedlnitelná? Je univerzálně použitelná nebo jen selektivně? Nepoškodí některé skupiny lidí?

Nutnost mít důkazy

1. Existují četné oblasti pedagogické praxe a vzdělávací politiky, v nichž **chybí** základní teoretické **pochopení** toho, **jak fungují**.
2. Mnohá **rozhodnutí vzdělávací politiky** a mnohé vzdělávací programy se širokým dopadem se **přijímají bez adekvátních důkazů** o tom, jak se k nim dospělo, jak je nejlépe zavádět do praxe a jak je časem modifikovat...

Je třeba **nastartovat systematický výzkum** způsobů, jak se tyto programy v různých edukačních podmínkách vlastně zavádějí.

■ (*USA: Scientific principles, 2000*)

Obecnější pohled na důkazy v pedagogice (Mareš, 2009)

- ◆ **nejsou nezávislé na hodnotách**, které autoři výzkumů vyznávají
- ◆ výsledky výzkumů **nepředstavují univerzální řešení**, nejsou „všelékem“
- ◆ mohou být a často jsou **vázány na určitou kulturu**, konkrétní společnost,; nejsou jednoduše přenositelné do jiné země
- ◆ **nejsou zkratkou**, po níž se dostaneme rychleji k žádoucím výsledkům
- ◆ jsou však zbraní proti politickým, administrativním i sektářským tlakům
- ◆ **vedou k serióznějšímu uvažování** o tom, co ve škole dělat, aby to bylo ku prospěchu žáků i učitelů.

Obecnější pohled na důkazy v pedagogice (Mareš, 2009)

- **Rizikem je:** orientace na snadno měřitelné **jevy**, děje a výsledky
- přitažlivost pro manažery: pro řízení, financování a kontrolu školství poslouží ve dvojím směru:
 - ◆ jako postupy, které soudobá věda uznává jako postupy *lege artis*,
 - ◆ jako normy, jímž lze poměřovat dosažené výstupy
- **zaniká skutečnost**, že výchova a vzdělávání jsou subtilní jevy, složitě determinované, stavějící na humanistických hodnotách, na výchovných a vzdělávacích cílech

Pedagogický výzkum není jen řemeslo, technologický postup

- **důkazy nejsou nezávislé** na hodnotách, které autoři výzkumů vyznávají
- na příklonu k té či oné teorii či vědecké škole
- na pojetí výchovy a vzdělávání (antroposofie; výrazná vnější diferenciacce);
- na metodologickém zaměření badatele (kvantitativní, kvalitativní, smíšený přístup)
- na jeho vztahu ke školské politice státu atd.

Pedagogický výzkum není jen řemeslo, technologický postup

- Při rozvíjení vědeckého poznání ukazuje [dialekticko-materialistický přístup]
 - ◆ základní směry vědeckého postupu,
 - ◆ působí na určování předmětu vědy, jeho šíři,
 - ◆ na hloubku postihování povahy zkoumaných jevů,
 - ◆ navozuje způsob kladení otázek, ovlivňuje volbu metod ...

J. Skalková a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*
(1983, s. 25)

Pedagogický výzkum není jen řemeslo, technologický postup

Ještě složitější je jiná situace:

- „Korektně získaná data z různých pedagogických výzkumů,
 - ◆ **opírající se o nereflektovaná východiska,**
 - ◆ mohou vytvářet pokřivenou realitu.
- Nemělo by platit: vše, co děláte, je odrazem toho, v co věříte...”

(Štech, *Pedagogika*, 2014, č. 1, s. 3)

Příklady empirických výzkumů

- vzdělávání pro konkurenceschopnost, uplatnění absolventů na trhu práce, pohled zaměstnavatelů, akontabilita, kontrola kvality, přidaná hodnota, nákladová efektivita
- sociální řád, občanská kultura, sociální kapitál, sociální solidarita, snižování majetkových rozdílů, sounáležitost, participace, kooperace, škola, školní třída
- multikultura, lidská práva, multikulturní kompetence; postoj k odlišným kulturám, cizincům, menšinám; škola
- pojetí učitelské profese, profesní přesvědčení učitele, zvnitřněné profesní znalosti, zprostředkovaná percepce skutečnosti

