

Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie¹

Emil Višňovský^{a,c}, Ondrej Kaščák^{a,b}, Branislav Pupala^{a,b}

^a Slovenská akadémia vied, Ústav výskumu sociálnej komunikácie

^b Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta

^c Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta

Redakci zasláno 4. 4. 2012 / upravená verze obdržena 4. 6. 2012 / k uveřejnění přijato 8. 6. 2012

Abstrakt: Štúdia sa vracia k tradičnej otázke pedagogiky – ku vzťahu teoretického poznania k praxi, ku vzťahu vedy a praxe. K problému pristupuje komplexným teoretickým pohľadom, a to tak, že uvedený problém pedagogiky zaraďuje do širších súvislostí vývoja sociohumanitných vied ako takých. Na ich pozadí sú interpretované premeny vzťahov teórie a praxe, ako sa objavovali od antiky cez nástup moderny až po súčasnosť. Vzťahové premeny „teoretického“ a „praktického“ sú potom východiskovou osou pre chápanie vývoja pedagogiky v oscilácii jej sebareprezentácie ako teoretickej či praktickej disciplíny. V týchto intenciách je preskúmaný aj dnes populárny koncept učiteľa ako reflektujúceho praktika, ktorý má byť, najmä na poli vzdelávania učiteľov, nádejným príkladom, ako definitívne odstrániť neprekonateľnú priepasť, ktorá doposiaľ stála medzi akademickým poznaním a poznávacími potrebami vynárajúcimi sa pri praktickom výkone výchovy a vzdelávania.

Kľúčové slová: sociohumanitné vedy, pedagogika, teoretické a praktické poznanie, fronesis, genéza disciplíny, reflektujúci praktik

1 Úvod

V čase, keď sú pracoviská sociohumanitných vied na univerzitách či akadémiách rôznymi spôsobmi znovu tlačene do obhajovania svojej legitimacy, sa otázka vzťahu vedy a praxe opakovane vynára s novou naliehavosťou a dostáva aj novú príchuť. Pre pedagogiku však akoby nešlo o nič nové, pretože prežívanie napätia medzi teóriou a praxou je akousi až konštitutívnou traumou tejto disciplíny, ktorá ju dokonca istým spôsobom drží bokom od iných sociálnych a humanitných vied. Napriek tomu, že jej definičné pole je celkom dobre vymedzené, pedagogika ako teoretická disciplína vždy

¹ Štúdia je výstupom riešenia grantového projektu VEGA 1/0224/11 *Archeológia neoliberalnej governmentalitý v súčasnej školskej politike a v teórii vzdelávania*, a projektu VEGA1/0091/12 *Kultúra performativity a akontability v súčasných vlnách vzdelávacích reforiem*.

stála na hrane legitimacy a vždy čelila silným konfrontáciám s praktickými vykonávateľmi výchovnej a vzdelávacej praxe. Napokon blízkosť pedagogiky k vymedzenej oblasti *praxis*, *techné* či *poiesis* vždy tlačila túto disciplínu k silnejšej konfrontácii s vlastnou prospešnosťou, a rovnako aj k tomu, aby substituovala svoju teoretickú produkciu spoločenskými objednávkami a politickým fundamentom. Takže v pedagogike aj to, čo sa predkladá ako teoretické, má problém s tým, aby ako teoretické aj naozaj obstálo. História pedagogiky i súčasnosť sa s týmto tlakom i výhradami vyrovnávajú rozličným spôsobom, a hoci ide akousi vlastnou cestou, nepochybne sa na tejto ceste dajú vystopovať základné línie premien v chápaní teórie a praxe spoločné pre sociohumanitné poznanie a pre vývoj disciplín v celom spektre tohto poznania. V tomto texte preto rekonštruujeme vzťah teoretického poznania a praxe na báze širších vývojových súvislostí sociohumanitných vied s cieľom lepšie pochopiť situáciu premien pedagogiky a jej spôsobov i pokusov vyrovnat' sa so sebou i s predmetným vzťahom. Na tomto pozadí sa napokon snažíme pochopiť aj to, k čomu pedagogika ako fundament „učiteľskej disciplíny“ speje dnes, keď sa obracia k novej forme difúzie teoretického a praktického poznania cez rozšírený a populárny fenomén reflektujúcej praxe.

2 Filozofický obraz teórie a praxe v sociohumanitných vedách

K sociohumanitnému poznaniu a vedám môžeme pristupovať jednak z hľadiska teoretického rozumu (teórie) – čo je vlastne tradičný a stále prevládajúci prístup, ktorý vychádza z klasického antického rozlíšenia ľudskej činnosti na „*theoria*“ a „*praxis*“, pričom poznanie (*noesis*) a veda (*epistéme*) patria do „*theoria*“ – jednak z hľadiska klasickej novovekej idey jednoty vedy, v rámci ktorej sa oblasť sociálneho a humanitného odlišuje od ostatných oblastí vedenia (prírodnej a technickej) len svojím *predmetom*, avšak všetko ostatné, predovšetkým metódy a ciele, je pre všetky vedy rovnaké. Na základe oboch týchto hľadísk sa sociohumanitné vedy nijako zásadne nemôžu vymykať z tohto celkového rámca a modelujú sa v podstate podľa jednotného vedeckého vzoru.

Až vďaka hermeneutickému obratu v 19. storočí, pripravenému Schleiermacherom a novokantovcami, realizovanému Diltheym a masívnejšie rozvíjanému v 20. storočí M. Weberom, ale aj niektorými ďalšími významnými

predstaviteľmi rôznych variantov interpretativizmu (A. Schützom, P. Winchom), no najmä interpretatívne obratu H.-G. Gadamera (Bohman, Hiley, & Shusterman, 1991) sa v oblasti sociálneho myslenia a poznania začala udomáčať idea, že špecifickosť sa tu netýka iba predmetu, ale aj samých *metód* skúmania. No aj napriek všetkým týmto metodologickým obratom zostával nedotknutý *cieľ* – všetky vedy vrátane sociohumanitných sú oblasťou teoretického (rozumu) a ich cieľom je (teoretická) pravda, akokoľvek špecifická svojou historickosťou, individuálnosťou, konkrétnosťou atď. Jednoduchým cieľom sociálnych a humanitných vied je takisto smerovať a dospievať k vysvetleniu, resp. pochopeniu svojho predmetu a artikulovať to v teórii, akokoľvek odlišnej od ostatnej vedeckej (prírodovednej) teórie napríklad v tom, že je nielen explanáciou príčin, ale aj interpretáciou sociálnych a historických udalostí, inštitúcií, noriem či intencií a dôsledkov ľudského konania. Analogicky potom tak ako ostatné vedecké (prírodovedné) poznanie prinajmenšom od čias F. Bacona nie je cieľom samo osebe, ale má byť užitočné a slúžiť praktickým potrebám a životu ľudí, teda nachádzať svoje uplatnenie a aplikáciu v rôznych oblastiach praxe (materiálno-výrobnej, technologickej a pod.), aj sociálne a humanitné vedecké poznanie má teda byť podkladom a návodom na formovanie a reformovanie spoločenskej praxe (ekonomickej, politickej atď.). Základný model štruktúry a fungovania celej vedy zostával v zásade rovnaký, len sociálne a humanitné vedy neustále „zaostávali“ a usilovali sa „dobiehať“ ostatné vedy, čo sa im nikdy uspokojujivo nedarilo, hoci vynášali dostatočne sofistikované apológie i stratégie, ktoré legitímne dokazovali odlišnosť ich predmetu a jemu zodpovedajúcich metód.

Pokiaľ teda išlo o základné *ciele*, ktorými boli: 1. teoretické poznanie a 2. jeho aplikácia v praxi, tie zostávali nedotknuté, hoci aj tu mnohí oprávnené poukazovali na ďalšie špecifiká a rozpracúvali dômyselné stratégie, ako dokázať užitočnosť a praktickosť týchto vied. Až doposiaľ sa hlavné úsilie filozofov a metodológov sociohumanitných vied i samotných vedcov sústreďovalo na to, ako sa dopracovať k tomu najvyššiemu stupňu teoretickosti poznania, t. j. jeho explicitnosti, univerzálnosti, abstraktnosti, diskretnosti, systematickosti, úplnosti a predikatívnosti,² a následne k cestám a spôsobom jeho uplatnenia v spoločenskej praxi. Problémy, na ktoré pritom narážali, vyplývali práve zo základnej koncepcie vedy, založenej na tradičnom dualizme teoretického a praktického.

² Tieto znaky ideálneho typu teórie uvádza Flyvbjerg (2001, s. 38–39) a rekonštruuje ich na základe antickej (prvé tri znaky) a modernej koncepcie (ďalšie štyri znaky).

2.1 *Teória a prax v antickej koncepcii*

Pôvodný význam termínu „teória“ sa svojimi koreňmi vracia až k Pytagorovi: ten pozoroval, že existujú aj ľudia, čo v živote nehľadajú ani peniaze a bohatstvo, ani slávu a moc, ale chcú sa len pozerat', pozorovať, čudovať sa, obdivovať, milovať krásu a múdrosť bytia.³ „Theoros“ bol pôvodne divák na gréckych hrách a festivaloch a jeho činnosťou bolo práve pozerat' sa, pozorovať. Pôsobil aj ako posol, vyslanec iného štátu s cieľom pozorovať športové a umelecké festivaly. Bola to teda čestná a vznešená postava i pozícia a činnosť. Takáto činnosť nebola ničím podradným, zaznávaným alebo menejcenným či neužitočným, skôr naopak, bolo to niečo vyššie, vznešené, dokonca božské.⁴ Takýto „pozorovateľ“ bol oslobodený od zhonu a zháňania, aj od pôžitkov, za ktorými sa ženie väčšina ľudí, od starostí a vzruchov, a tým aj od dočasnosti – bol to pokus človeka prekonať svoju smrteľnosť smerom k večnosti. *Bios theoretikos* teda nebol bežný ľudský život – teoretikov v živote viedla a vedie snaha pochopiť, zvedavosť, túžba „nemať prázdnu hlavu“, ale aj údiv a podobne.⁵

Tradícia, v ktorej sa zrodilo a uchovávalo dominantné rozlišovanie a používanie termínov „teoretický“ a „praktický“ – hoci má platónske korene – je nepochybne *aristotelovská*. Obaja, Platón i Aristoteles, najprv zakladali toto rozlíšenie ani nie tak na dvoch protikladných formách či sférach ľudskej činnosti, ako na spôsoboch (formách) ľudského života. U Platóna (1990, s. 68 A–C) išlo rozlišovanie foriem života v línii duša/telo: kontrast medzi nimi je takisto zásadný – milovníci duše žijú iný život než milovníci tela; tí druhí sa orientujú na telesné pôžitky, ako sú sláva, moc, peniaze i niektoré ďalšie. Už tu vidieť, že ciele oboch foriem života sú odlišné: praktické dobro je aj pôžitok (u Platóna, nie však u Aristotela) a zároveň aj úžitok, česť atď., kým teoretické dobro je (večná) pravda. Teoretik žije pre jedno (pravda, poznanie,

³ „Život prirovnával k národnej slávnosti. Pretože ako na ňu prichádzajú jedni ako pretekári, druhí za obchodom, tretí najlepší ako diváci, tak sa v živote rodia jedni, ľudia otrockí, ako lovci slávy a bohatstva a druhí, filozofi, ako lovci pravdy“ (Díogenés Laertios, 1995, VIII, s. 8).

⁴ O tom svedčí aj spoločný koreň gréckych slov *theos-theoros-theatros*.

⁵ „Čistá teória“ je potom produkt platónskej filozofie a prekonanie platonizmu je úloha, ktorú dejiny filozofie zatiaľ nevyriešili. Odmietanie platónskej „čistej teórie“ však nemusí znamenať odmietanie teórie vôbec. Tým „svorníkom“ medzi teóriou a praxou, ktorý má skutočný zmysel, by mohla byť sokratovská antropologická téma „dobrého života“. „Vedieť“, čo je dobrý život, je jedna vec – „teoretická“. „Mať“ dobrý život, je druhá vec – praktická. Je zrejmé, že skutočne „žiť dobrý život“ je vec aj teoretická, aj praktická, je to vec „umenia žiť“, kde už rozlišovanie teoretického a praktického stráca zmysel. Lebo zmyslom samým (aj života, aj filozofie) je „žiť dobrý život“, teda – „umenie žiť“ samo.

pochopenie), praktik pre druhé (pôžitok, úžitok). Aristoteles (1979, s. 1095 b) rozlišoval v etickom kontexte „tri hlavné formy života človeka“: 1. „požívačný život“ (o ktorom sa vyjadril, že je skôr zvierací ako ľudský), 2. „život v službe štátu“ a 3. „život oddaný filozofii“; v politickom kontexte rozlišoval dve formy života: 1. „politický a praktický život“ a 2. „teoretický, kontemplatívny“ život (Aristoteles, 1988, s. 1324 a).⁶ V *Politike* teda Aristoteles formuloval rozdiel medzi praktickým a teoretickým životom viac z hľadiska spoločenského než individuálneho: prvý sa aktívne zúčastňuje na živote obce, druhý je od neho skôr oddelený, izolovaný. Spojením oboch rozlíšení – platónskeho i aristotelovského – sa neskôr zafixovalo toto chápanie (a musíme povedať, že konfúzne): telesný, vonkajší a občiansky (spoločenský) život je „praktický“, kým duchovný, vnútorný a „súkromný“ život je „teoretický“.

Aristoteles (1988, s. 1325 b) však zaviedol do filozofického slovníka aj termín „*prax*“ v zmysle určitej podoby ľudskej činnosti: „*praxis*“ je ľudská činnosť, konanie vo všeobecnosti s výnimkou: 1. fyziologických činností tela, 2. čisto intelektuálnych činností, ako sú myslenie a uvažovanie. No Aristoteles je aj v tomto nejednoznačný: *praxis* je uňho takisto život, životná činnosť aj v najširšom biologickom zmysle, ba niekedy hovorí aj o myslení ako o praktickej činnosti.

V rámci koncepcie ľudskej činnosti Aristoteles odlišuje *praxis* od „*poiesis*“ (tvorenie, vytváranie, výroba) podľa toho, že prvé má cieľ samo v sebe – cieľom je sama činnosť – kým druhé má cieľ mimo seba, v produkte.⁷ Cieľ prvej sa plní už vtedy, keď sa vykonáva, cieľ druhej sa naplní, až keď sa skončí. Niektoré činnosti preto nechceme prestať vykonávať, iné zasa nechceme ani začať vykonávať. Niektoré ciele nedosiahneme bez niektorých činností (práca), kým niektoré činnosti vykonávame najradšej pre ne samotné. Podľa Aristotela (1988, s. 1254 a) život je činnosť, nie výroba, preto ak sa zo života stane prostriedok na niečo iné, dochádza k zmene účelu a zmyslu

⁶ *Contemplatio* je však neskorší latinský termín pre pozeranie sa, pozorovanie, uvažovanie, rozjímanie; pôvodne mal tiež náboženský význam: *templum* je posvätné miesto, chrám, svätyňa.

⁷ Túto antickú koncepciu môžeme konceptuálne usporiadať takto:

Oblasť života (činnosti):	Oblasť poznania (znalosti, zdatnosti):
theoria	nous, sofia, epistéme
praxis	fronesis
poiesis	techné

činnosti.⁸ Pre Aristotela je však praxou najmä tá činnosť, ktorá je politická alebo etická (Lobkowicz, 1967, s. 11), aj to len činnosť slobodného človeka. Odtiaľ pochádza užší význam termínu „prax“ – v zmysle ľudského života alebo ľudských záležitostí, ľudskej činnosti ako rozumnej a cieľavedomej, účelovej činnosti, lebo taký je jej subjekt. Za takouto praxou je výkon ľudskej mysle či rozumu – vedomé rozhodnutie alebo voľba na základe žiadosti a cieľavedomej úvahy (*proairesis*).

Rozdiel, ktorý Aristoteles inauguroval, je tento: prax je nielen konanie, ale je to *rozumné konanie*, t.j. konanie, ktoré má svoju vlastnú racionalitu, a teda aj vlastné poznanie – predmetom praktického rozumu, t.j. rozumu zameraného na konanie, je praktické dobro a úžitok, nie poznanie samo. Predmetom teoretického rozumu zasa nie je prax, ale pravda a poznanie samo – teda teória a prax, poznanie a dobro sú dve veci; teória o praxi (teória praxe) nie je podľa neho možná; teória sa nezaoberá praxou, ale má iný predmet, tak ako prax sa nezaoberá teóriou, ale svojím predmetom – dobrom a úžitkom, lebo aj keby sme skúmali prax a zaoberali sa ňou, naším praktickým cieľom nie je vedieť, čo je odvaha, ale byť odvážnym; nie, čo je zdravie, ale byť zdravým atď. „*Eupraxia*“ je dobré konanie a z praktického hľadiska má preň význam len také poznanie, ktoré k tomu prispieva – a to je „praktické poznanie“. Podľa Aristotela praktické veci neskúmame preto, aby sme ich poznali, aby sme o nich vedeli a definovali ich, ale aby sme ich konali a nadobudli praktické cnosti.

Analogicky Aristoteles rozlišuje aj poznávanie a uvažovanie – deliberáciu: predmetom poznávania sú nemenné, večné podstaty, kým predmetom uvažovania je to, čo budem konať. Teoretickou vedou je teda napr. fyzika, kým etika a politika sú úplne iné, pretože 1. oblasť praxe je oblasť ľudského života a tá má do činenia s jednotlivými a premenlivými vecami, 2. cieľom etiky a politiky je viesť ľudské konanie. V tom sú etika a politika „praktické vedy“, a preto nemôžu byť „pravým“ poznaním v zmysle poznania večných podstát, aké dosahuje fyzika. Oblasť praxe, ľudského konania je jednoducho podľa Aristotela (1979, s. 1137 b) iného druhu a povahy. Tu nemôžeme očakávať takú striktnosť a presnosť ako v oblasti vedy a fyziky. V tejto aristotelovskej koncepcii je obsiahnutá myšlienka, že v oblasti etiky a politiky ako praktických

⁸ V modernej dobe je to fenomén *inštrumentalizácie* života. Napríklad šport sa v modernej spoločnosti z činností, ktoré tradične mali cieľ samej v sebe, stal prostriedkom pre niečo iné (body, postavenie v tabuľke a odmeny zaň sú cieľom, a nie športový výkon alebo sama hra).

záležitostiach nemôžeme dosiahnuť takú vedeckosť, resp. vedeckosť v takej istej podobe ako v oblasti fyziky. Je teda nemúdre sa o to usilovať.

Aristotelova dištinkcia medzi teoretickým a praktickým sa teda spája s jeho poňatím rozumu a rozumnosti – *fronesis*⁹. Význam tohto slova sa v gréckom jazyku i gréckej filozofii menil. Ako ukazujú analýzy špecialistov, u predsokratikov mal pojem *fronesis* pôvodne praktický a etický význam (u sofistov dokonca ako druh „vypočítavej rozumnosti“), avšak Sokrates mu dal teoretický odtieň a u Platóna, ktorý podriadil prax teórii, sa *fronesis* celkom vzťahuje na kontempláciu a zostáva v hraniciach teoretického rozumu, resp. múdrosti (Aubenque, 2003, s. 18, 21). Z tohto poňatia pôvodne vyšiel aj Aristoteles (1972, XIII, s. 4.), ktorý ešte v *Metafyzike* hovorí o *fronesis* ako o type nemenného vedenia o nemennom bytí. Až neskôr Aristoteles v kontexte svojich úvah o etike dospieva k potrebe odlišiť *fronesis* od tradičných príbuzných pojmov ako *nús*, *epistéme* a *sofia*. Vo svojich etických spisoch, najmä v *Etike Nikomachovej* už Aristoteles koncipuje *fronesis* inak: nie ako vedenie či vedu, ba dokonca ani ako múdrosť, ale ako intelektuálnu (*dianoetickú*) cnosť, resp. ako praktickú zdatnosť, ktorá sa týka náhodilého, premenlivého, konkrétnych okolností a konania jednotlivca (Aristoteles, 1979, s. 1140 a – 1145 a). *Fronesis* je podľa Aristotela „rozumnosť“ na rozdiel od „múdrosti“ (*sofia*) a stáva sa praktickou rozumovou cnosťou, ktorej „podstatou je konanie“ (1979, s. 1141 b). Teda tam, kde ide o konanie (prax), potrebujeme iné cnosti a zdatnosti, aby sme dosiahli svoje ciele, ktorými sú rôzne podoby blaženosti, „vlastného dobra“, celkové „usporiadanie vlastných životných pomerov“ (1979, s. 1142 a).

Aristoteles touto dištinkciou múdrosti a rozumnosti, ktorá je analógiou dištinkcie teoretického a praktického rozumu, napokon nemieni ani nadradovanie jedného druhému, ani ich roztržku, len poukazuje na potrebu ich odlíšenia a na špecifickosť, pokiaľ ide o ich predmety a ciele (1979, s. 1144 a – 1145 a). Musíme takisto vidieť, že táto Aristotelova dištinkcia zostáva v hraniciach rozumu či intelektu a neprekračuje ich smerom do praxe ako reálneho konania – ide vlastne o dve odlišné *orientácie* toho istého ľudského rozumu vzhľadom na ich predmet, cieľ a funkciu: jedna „časť“ tohto rozumu (intelektu) sa orientuje na poznanie (*epistéme*) v zmysle pochopenia podstaty vecí a tú Aristoteles nazýva „múdrosť“ (*sofia*) ako „najdokonalejšiu formu poznania“ (1979, s. 1141 a), druhá sa orientuje na konanie (*praxis*)

⁹ *Fronesis* – rozum, bystrosť, myšlienka, dôvera, sebavedomie, pýcha, vernosť, poznanie. *Fronimos* – rozumný, múdry, rozvážny (Prach, 1998, s. 560).

v zmysle dosahovania blaženosti v živote a usporiadania si životných pomerov, a tú Aristoteles nazýva „rozumnosť“ (*fronesis*). Zároveň však Aristoteles jasne hovorí, že reálne konanie (prax) sa neriadi a nemá riadiť múdrosťou (*sofia*) tak ako u Sokrata a Platóna, ale práve rozumnosťou (*fronesis*), teda že táto „praktická“ časť rozumu je vhodnejšia či lepšie prispôsobená konaniu.

Aristotelovo dedičstvo vyvolalo kontroverzie už u jeho bezprostredných nasledovníkov (Aubenque, 2003, s. 21–23). Jednu školu reprezentoval Teofrastos, podľa ktorého sa ľudský duch (mysle) má orientovať na poznanie a múdrosť a človek má žiť skôr kontemplatívny život (život ducha, *vita contemplativa*), v rámci ktorého je „praktická rozumnosť“ len niečo podradné, pretože obsahuje „druhoradé poznanie“. To je pohľad na rozumnosť a konanie zo stanoviska poznania a teórie. Druhú školu reprezentoval Dikaiarchos, ktorý bol rozhodným zástancom orientácie ducha (mysle) na konanie, a teda smerom k prakticky činnému životu (aktívny život, *vita activa*). Tento druhý pohľad smeruje k niektorej z týchto alternatív: 1. nahradenie múdrosti rozumnosťou (*fronesis* namiesto *sofia*), 2. podriadenie teórie praxi, 3. znovuzjednotenie teórie a praxe a teoretického a praktického rozumu. Tieto tendencie sa presadili neskôr v modernej dobe. Krok k prekonaniu protikladu múdrosti a rozumnosti však urobili už stoici, ktorých chápanie *fronesis* znovu ako vedenia o tom, čo máme konať, aby sme dosiahli dobro a vyhli sa zlu (Aubenque, 2003, s. 43, 215), nás vedie k tomu, že pojem „praktická múdrosť“ – ako niektorí navrhujú chápať *fronesis* – nemusí byť *contradictio in subjecto*. Dokonca práve v tejto, skôr stoickej než pôvodne aristotelovskej podobe, sa *fronesis* ako „praktická múdrosť“ vracia dnes do filozofie sociálnohumanitných vied (Flyvbjerg, 2001, s. 2).

2.2 Teória a prax v modernej koncepcii

V antike diferenciacia medzi teoretickým a praktickým ešte neznamovala diferenciu medzi abstraktným a konkrétnym, mysleným a žitým, duchovným a materiálnym, vnútorným a vonkajším (Lobkowicz, 1967, s. 35), hoci pôvodný Platónov koncept, idúci v línii duša/telo, utváral na to predpoklady. Teória sama však bola ponímaná ako forma života, akokoľvek odlišná od iných foriem života patriacich do „praxe“. Praktické ešte nenadobudlo význam „reálneho“ oproti teoretickému ako abstraktnému či dokonca čisto fiktívnemu, existujúcemu len v ríši ideí, úvah, zámerov a pod., pretože „teoretické“ nestálo v opozícii voči „praktickému“ na spôsob dualizmu myslenia a konania; „teoretické“ bolo len jedným druhom poznania (*epistéme*) a múdrosti (*sofia*)

v rámci celkového života ducha (*vita contemplativa*). „Slovom to, čo dnes nazývame ‚aplikovaná veda‘, bolo Grékom takmer neznáme. Poznanie bolo buď teoretickým v prísnom zmysle slova a potom sa týkalo univerzálneho a večného a nemalo nijaké aplikácie v oblasti ‚konania‘ a ‚vytvárania‘, alebo bolo aplikovateľné v ‚konaní‘ a ‚vytváraní‘, a teda v nijakom relevantnom zmysle nebolo pre grécke myslenie teoretickým. Vlastne, ak bolo poznanie aplikovateľné na ‚konanie‘ a ‚vytváranie‘, nebolo skutočne vedecké a v každom prípade bolo bližšie každodennej skúsenosti než ‚kontemplácii‘... Produktívne poznanie pre Grékov určite nebolo ‚aplikovateľné teoretické myslenie‘“ (Lobkowitz, 1967, s. 42–43).

K takémuto obratu došlo až v modernej dobe. Tento obrat zároveň znamenal reorientáciu všetkého teoretického na prax, t. j. zrušenie zásadného rozdielu medzi teoretickým a praktickým poznaním a zásadnú požiadavku uplatňovať (aplikovať, využiť) všetko poznanie v praxi, teda „čisté poznanie“ alebo „čistá veda“ v zmysle platónskeho nazerania večných podstát strácali svoje opodstatnenie. Zároveň s takýmto stotožnením toho, čo v antike bolo „vyšším“ druhom poznania, teda teóriou, s prakticky orientovanou vedou (*scientia*) sa aristotelovské „praktické poznanie“, orientované na dočasné a premenlivé predmety a na blaženosť (dobro, šťastie) človeka, dostalo do postavenia „druhoradého“ poznania, ktoré – ak ho chcelo prekonať – sa muselo začať „dvíhať“ tiež na úroveň teórie (*epistémé*) či vedy (*scientia*).

Modernita teda začala požadovať dve veci naraz, ktoré antika odlišovala a brala samostatne: 1. dokonalú teóriu v zmysle poznania podstát, 2. dokonalú prax v zmysle aplikácie dokonalej teórie. Len sama čistá teória stratila zmysel a hodnotu a s ňou aj čistý kontemplatívny život. Analogicky sama prax, nefundovaná takouto teóriou, začala byť pokladaná za niečo nižšie, podradné. Ideálom sa stala „jednota teórie a praxe“, ktorá požadovala: 1. uplatnenie každej teórie v praxi (buď bezprostredne, alebo principiálne); 2. založenie každej praxe na teórii (buď bezprostredne, alebo principiálne). Bolo to fakticky nové poňatie teórie ako vedeckého poznania, ktoré má – pokiaľ možno čo najbezprostrednejšie – slúžiť tomu, čo antická tradícia nepožadovala od teórie, ale od aristotelovskej *fronesis* – dokonca od teórie sa teraz začalo požadovať, aby slúžila nielen praxi, ale aj *poiesis*, teda tvoreniu a produkcii, čo Gréci požadovali zasa od *techné*.¹⁰ Teória ako veda zaujala v modernite

¹⁰ *Techné* – remeslo, umenie, náuka, zamestnanie, umelecké dielo, obratnosť, skúsenosť, prostriedok, spôsob, zdatnosť, rozvážnosť, úskok (Prach, 1998, s. 521). Ideu spojenia modernej vedy s *techné* kritizoval napr. M. Heidegger.

miesto, resp. funkcie *fronesis* aj *techné* bez toho, aby teória sama prestávala byť „nazeraním prvých podstát“. Avšak teória, ktorá v modernej dobe neslúži praxi a výrobe ako praktické poznanie a technológia, stáva sa abstraktnou, odťažitou, neužitočnou a zbytočnou. Ak u Platóna bolo všetko poznanie orientované na seba samo a u Aristotela časť poznania bola orientovaná na konanie, tak teraz už malo byť všetko poznanie bez výnimky orientované na konanie, prax.

Najdôležitejším dôsledkom modernej vedeckej revolúcie bolo prevrátenie hierarchie medzi *vita contemplativa* a *vita activa* (Arendt, 1998, s. 289). Hoci sa tento „pragmatický“ či „protopragmatický“ obrat vedy – ktorý sa napokon stal trvalým impulzom pre modernitu – k tomu, aby sa aj ona sama posudzovala podľa „plodov a diel“, ktoré prináša, spája najmä s menom Francisa Bacona, prevážila ho na dlhý čas Descartova antiaristotelovská koncepcia. Podľa nej je praktické poznanie len pravdepodobnostné a musí ustúpiť istému teoretickému poznaniu. Descartes, Galilei i Newton to chápali ešte platónsky: veda má cieľ sama v sebe a nemusí byť overovaná a potvrdzovaná praktickým úžitkom. Napríklad hodinky neboli vynájdené na praktické, ale teoretické účely merania vo vedeckom experimente a až následne sa ukázali ich praktické významy a dôsledky, aj to iba náhodne. Je to teda paradoxné: keby sme sa riadili iba praktickým cieľmi, nikdy by neboli vznikli také prakticky užitočné vynálezy, aké máme, lebo k tým viedli práve teoretické záujmy. Na druhej strane sa však ukázalo, že samo poznanie a pravdu už nie je možné dosiahnuť iba pasívne, kontempláciou, ale že treba byť činní, aktívne experimentovať (Arendt, 1998, s. 290). Veda sa stala „praktickou“ v tej miere, v akej sa stávala empirickou – namiesto kontemplácie nastúpilo vedecké myslenie a teória prestala byť kontemplatívna. Myslenie sa stalo slúžkou konania tak, ako predtým bolo slúžkou kontemplácie a sama kontemplácia sa stala zmysluprázdna (Arendt, 1998, s. 291–292). V rámci *vita activa* sa víťazne presadila práca ako vytváranie a produkovanie (Arendt, 1998, s. 294).

Pre sociohumanitné vedy a ich filozofiu z toho vyplynula táto situácia: 1. zachovať si svoju orientáciu na prax, ale 2. pozdvihnúť sa z čisto „praktického poznania“ na „teoretické poznanie“, ktoré je dokonalejšie a ktoré má odteraz rovnako praktické poslanie a funkcie. Výsledkom bolo, že tento model celkom dobre nefungoval – tým, že sa sociohumanitné vedy usilovali „dvíhať“ na teoretickú úroveň, stávali sa abstraktnejšími a strácali svoju praktickosť. Tento

proces môžeme nazvať aj „teoretizáciou“ sociohumanitných vied v zmysle ich zvedečtenia, scientizácie, t. j. nahradenia čisto náhodného, empirického alebo „situačného“ poznania skutočne vedeckým, teda poznaním zákonitostí podľa vzoru prírodných vied či vedy „vôbec“. Túto teoretickú či vedeckú ambíciu sociohumanitných vied jasne vidieť už na Hobbesovi, Spinozovi a Humovi, ktorý sám chcel byť „Newtonom morálnych vied“, ako aj na všetkých ďalších vrátane Marxa, J. S. Milla atď. Udomácnila sa teda karteziánska idea možnosti „teórie praxe“, t. j. teoretického poňatia a poznania praktických ľudských záležitostí. Takáto teória v sociohumanitných vedách podľa Grékov nielenže nebola potrebná, ale nebola ani možná.

To, čo v antickej tradícii patrilo do oblasti „praktického“ (rozumu, poznania, myslenia), t. j. oblasť politiky a etiky (konania, *praxis*), ale aj hospodárskeho života (tvorenia, *poiesis*), sa v modernej dobe stalo oblasťou (poľom, predmetom) sociohumanitných vied. Je tu nepochybná súvislosť medzi sférou praktického v antike a sférou sociohumanitného v modernite, lenže s tým rozdielom, že v modernite sa aj praktické podriaďuje teórii (vede) a teoretické (vedecké) má slúžiť praxi – teda tam, kde antika vyčlenila praktické buď ako odlišnú oblasť rozumu, alebo dokonca ako odlišnú oblasť konania a života, modernita vťahuje praktické pod teoretické/vedecké vo viacerých významoch: 1. teoretické má slúžiť praktickému a samo teoretické má byť prakticky užitočné; 2. teoretické má skúmať samo praktické ako svoj predmet a vytvoriť „teóriu praxe“ bez toho, aby prestalo byť teoretickým/vedeckým, čo predtým nebolo možné (hoci takáto idea je už u T. Akvinského); 3. praktické má byť previerkou teoretického.

Modernita tak nastolila problém: ak máme skúmať prax teoreticky a ak je to možné, má to byť teória, ktorá bude svojou povahou rovnaká ako teória prírodovedy? Problém komplikuje požiadavka, že aj teória prírodovedy má byť v modernite „praktická“, t. j. využiteľná pre ľudské ciele. No v sociohumanitných vedách ide o niečo iné – o otázku „teórie praxe“, t. j. či je možné vedecky uchopiť praktické ľudské záležitosti rovnako, ako to robí prírodoveda? Za touto otázkou je moderná idea jednoty vedy a snaha dať aj ľudskému konaniu poznanie v zmysle odhalenia nevyhnutného („železného“) zákona tohto konania. U Kanta sa problém presunul do roviny normativity – k stanoveniu noriem pre konanie, ktoré treba urobiť tiež na báze vedeckej teórie.

3 Sociálnovedné štruktúracie vzťahu teórie a praxe

V súčasnosti možno evidovať mnohé varianty riešenia problému teórie a praxe v sociálnych vedách. Súčasný dánsky sociálny vedec B. Flyvbjerg (2001) prišiel napr. s koncepciou sociálnej vedy dôsledne budujúcej na aristotelovskej *fronesis*.¹¹ Podľa neho *fronesis* je obsiahnutá v sociálnej praxi (praktikách), „a preto pokusy redukovať sociálnu vedu a teóriu buď na *epistémé*, alebo na *techné*, prípadne obsiahnuť ich týmito pojmami, je chybné“ (Flyvbjerg, 2001, s. 2). Sociálne vedy však zabudli na Aristotelovu *fronesis* a kládli si nespĺniteľné ciele: imitovať svojou teóriou prírodovedné teórie a súťažiť s nimi v epistemických kvalitách. Úloha sociálnych vied je iná a spočíva práve vo *fronesis* – v analýze hodnôt a záujmov a v poskytovaní východísk pre spoločenský rozvoj (Flyvbjerg, 2001, s. 3). Za jednu z hlavných príčin tohto vývoja považuje Flyvbjerg to, že ani klasický aristotelovský pojem *fronesis*, ani jeho súčasné verzie, napríklad gadamerovská, nezahrnuli do seba reflexiu moci a konfliktu ako konštitutívnych sociálnych fenoménov. Práve takúto koncepciu *fronesis* si dáva za cieľ rozpracovať, čím chce

obnoviť sociálne vedy v ich klasickom postavení ako praktickej intelektuálnej aktivity zameranej na vyjasňovanie problémov, rizík a možností, ktorým čelia ľudia i spoločnosti, a na príspevok k spoločenskej a politickej praxi. (Flyvbjerg, 2001, s. 4)

Imitácia prírodných a technických vied na báze kognitivismu a naturalizmu zaviedla hlavný prúd sociálnych vied do slepej uličky. Preto je potrebná ich reorientácia založená práve na koncepcii *fronesis*. Tento projekt reformy sociálnych vied má smerovať k vytvoreniu „fronetickkej sociálnej vedy“ (Flyvbjerg, 2001, s. 4–5).

Flyvbjergov pokus je jeden z mnohých pokusov o vymanenie sa z dualizmu teórie a praxe, s ktorým sociálne vedy zápalia už od 60-tych rokov 20. storočia. Typickou bola kontroverzia J. Habermasa a N. Luhmana (1971) polemizujúca o vhodnosti systémovej teórie spoločnosti ako jediného vedeckého modusu racionalizácie sociálneho konania. Obaja sa však v zásade zhodli na skutočnosti, že vedecké poznanie je nadradené iným formám sociálneho poznania a konania. V sociálnych vedách tak predsa len pretrváva predstava o najvyššej spoločenskej autorite teórie. Feyerabend (1980) to označuje ako

¹¹ Aristotelovskú ideu *fronesis* ako relevantnú pre filozofiu sociohumanitných vied uviedol ako jeden z prvých H.-G. Gadamer (2010) vo svojom *opus magnum*.

„idealistický“ koncept vzťahu teórie a praxe a odlíšil ho od konceptu „naturalistického“, na základe ktorého je vedecké poznanie určované potrebami praxe. V idealistickom podaní dosahuje svet praxe využívaním teoretického poznania vyššiu úroveň racionálnosti. Vzťah teórie a praxe sa tak chápe ako deduktívny proces zhora nadol, proces zvedečtovania praxe. Tento model nadobúdala v sociálnych vedách od 60-tych rokov 20. storočia na sile.

Veľké očakávania sa spájajú so schopnosťou sociálnovedného poznania riadiť a plánovať sociálny a politický rozvoj. Takmer všetky spoločenské polia praxe, ako politika, hospodárstvo, vzdelávacie inštitúcie alebo sociálna práca sa odvtedy domáhali rozvoja svojho profesionálneho konania na základe vedeckého poznania. V tomto zmysle bol vedecko-centrický model spoločenskej racionalizácie úspešný. (Altrichter, Kannonier-Finster, & Ziegler, 2005, s. 26)

Ako uvádzajú Beck a Bonß (1989), okolo postulátu vyššej autority teórie vo vzťahu k sociálnej praxi sa odvíjajú tri základné druhy argumentácie:

Diferencujúca argumentácia vidí problém najmä v aktuálnej vedeckej produkcii a s cieľom produkovania lepšej teórie pre prax požaduje produkciu vedeckého poznania cez kvalitnejší a masívnejší výskum. Zároveň treba podrobiť výskumu aj aktérov praktického poľa, aby sa zistila podoba ich recepcie vedeckého poznania a podmienky adekvátnej recepcie.

Negujúca argumentácia vníma nefungujúce aspekty transferu teórie do praxe, pričom problém nevidí v nekvalite vedeckej produkcie, ale v jej neadekvátnych cieľoch a nasmerovaní. Postuluje sa tak zmena orientácie vedeckej produkcie na iné oblasti a ciele.

Korigujúca argumentácia chápe problém vzťahu teórie a praxe ako fundamentálny. Hovorí o príkrom rozpore medzi racionalitou teórie a praxe a o nemožnosti priameho deduktívneho využívania vedeckých poznatkov v praxi. Hendikep sa vníma najmä na strane praxe, ktorá trpí deficitom racionality, ktorá znemožňuje teoretický transfer. (Beck & Bonß, 1989, s. 25)

Beck a Bonß (1989) na základe analýzy týchto troch typov argumentácií dospievajú k štvrtému, skôr induktívne ladenému argumentu. Zriekajú sa hierarchického vzťahu teórie a praxe a chápu ich ako dve kvalitatívne odlišné formy vedenia. Prax je podľa nich relatívne autonómny polom nezávislým od teórie. Sú to dve polia konania a poznania, jedno toho vedeckého, druhé toho praktického. Zároveň hovoria o štrukturálnej diferencii medzi teoretickým a praktickým vedením. Produkcia vedeckého poznania je odbremenená od

konania ako určujúceho kontextu pre produkciu poznania, zatiaľ čo praktické vedenie je pod tlakom konať ako určujúcim kontextom praxe.

4 Rozporuplnosť teórie a praxe ako fundament pedagogiky

V pedagogike možno sledovať prevrátenú podobu tradičnej sociálnovednej hierarchie teórie a praxe. Koncept praxe sa tu odjakživa javí ako určujúci. „Ak chápeme prax ako výchovnú skutočnosť, potom neexistuje taký teoretický prístup v pedagogike, ktorý by sa na ňu nevzťahoval“ (Tscharler, 1996, s. 107). Pedagogiku možno chápať ako „fronetickú sociálnu vedu“, nie však vo Flyvbjergovom, ale skôr v klasickom aristotelovskom zmysle slova. Vo svojej súčasnej podobe totiž v našom kultúrnom kontexte produkuje najmä „rozumnosť“, ktorej „podstatou je konanie“, teda „praxis“ – ak by sme mali vrátiť k Aristotelovi. Modernizačné tlaky zároveň ovplyvnili pedagogiku, podobne ako iné konkurenčné sociohumanitné vedy tým smerom, že dochádzalo k snahe pozdvihnúť pedagogiku z úrovne praktického poznania na úroveň jeho teoretizácie. Tento proces bol osudom pedagogiky celého 20. storočia, v našich podmienkach naštartovaný v dvoch vlnách začiatku a poslednej dekády 20. storočia. Exemplárnym príkladom takejto umelej „teoretizácie“ je vývoj všeobecnej didaktiky, ako aj odborových didaktík, ktorý sa dial tak, že vytváral kváziteoretické poznanie na báze klasifikačných deskripcií zjavnej reality, inštalujúcimi akademický slovník na triviálne pedagogické evidencie (Kaščák & Pupala, 2007). Išlo sčasti aj o dôsledok univerzitnej akademizácie „fronetických vied“, tak ako v našich podmienkach prebiehala v prípade pedagogiky pri rozširovaní vysokoškolského vzdelávania učiteľov, ale takisto napr. aj v Nemecku (v prípade študijného odboru veda o výchove – *Erziehungswissenschaft*) a celom centrálnom európskom regióne v druhej polovici 20. storočia.

Modernistický pohyb teoretizácie praktického viedol v prípade pedagogiky (už od jej vzniku) ku kantovskému riešeniu – k produkovaniu normativity. Teoretizácia praktického tak má viesť k tvorbe noriem pedagogického konania. Pedagogika je vo svojom jadre normatívnou pedagogikou. Táto identita sa však periodicky stáva terčom vedeckej kritiky. Ako uvádza Tscharler (1996, s. 94), vo vnímaní pedagogiky ako vedy je centrálnym problémom vzťah teórie a praxe, ktorý vyjadrujú tieto dve otázky:

1. Má teória deskriptívne chápať a evidovať pedagogickú prax? Alebo/a:
2. Má teória normovať výchovné procesy?

Spor o vedeckosť pedagogiky je teda sporom o jej deskriptívnosť a normatívnosť. Lenzen (1996, s. 82) uvádza, že ak sledujeme historický vývoj systematickej pedagogiky, tak „sa sporný vzťah ‚teórie a praxe‘ ukazuje ako trvalý zdroj generovania všetkých tých kríz, ktoré sprevádzali pedagogiku tak ako žiadnu inú disciplínu“. Zároveň uvádza, že toto vedomie rozporuplnosti tvorí jednotu identity pedagogiky, pričom si pedagogická komunita uvedomuje, že práve táto nejednotnosť odlišuje pedagogiku od iných disciplín a robí ju unikátnou.

Normatívne nastavenie vzťahu teórie a praxe vyplýva z genézy pedagogiky ako samostatnej disciplíny. Jej pôvodné vyčlenenie z filozofickej axiológie v podobe filozofickej pedagogiky o jej normatívnom základe vypovedá mnohé. Normatívne ju koncipuje aj prvý systematik pedagogiky J. F. Herbart. Pedagogika je tak od svojho vzniku „svetonázorovou pedagogikou“, operujúcou „s metafyzickými istotami“ (Schäfer, 2007, s. 138). Zároveň sa v časoch spoločenských a politických zmien stáva zdrojom mnohých nádejí a nositeľom spoločenských misií (vychovať „nového“ človeka). Andresen (2007, s. 123) uvádza, že takéto idealistické (niekedy až utopické) nastavenie pedagogiky permanentne posilňuje v disciplíne intenzívne prítomný alternativizmus, iniciovaný reformno-pedagogickým hnutím konca 19. storočia, ktorého cieľom bolo skôr výchovné utváranie „lepšieho“ človeka než budovanie akademického charakteru disciplíny. Tieto normatívne požiadavky zostávajú nenaplnené (alebo len sčasti naplnené) a pedagogika si v rôznorodých cykloch uvedomuje „nedostatok realistického odhadnutia svojich možností“ (Andresen, 2007, s. 122), čo „rýchlo vedie k štrukturálnemu preťaženiu“ (Rieger-Ladich, 2007, s. 167).

Normatívne ladenie sa tak stáva predmetom permanentnej kritiky aj v rámci samotnej pedagogickej vedeckej komunity. Najčastejšie zaznieva z tábora obrancov vedeckej, explanatívnej pedagogiky.

Pritom majú mnohí predstavu, že zaoberanie sa normatívnou stránkou výchovy a vzdelávania postačuje, že v prvom rade ide o to, chcieť niečo špecifické (spravidla niečo dobré) pre ľudstvo, spoločnosť, blížnych a že úlohou štúdia je ukazovať cesty, ako sa dá toto dobro dosiahnuť. Prosím, preverte si zreteľne, či pestujete takéto očakávanie! Keď sa ho nechcete vzdať, zrieknite sa štúdia vedy o výchove. Dobrí ľudia s pomáhajúcim syndrómom môžu poskytnúť cenné služby na fare,

v Amnesty International alebo u anonymných alkoholikov, vedecké vysokoškolské štúdium na to nepotrebuje. (Lenzen, 1999, s. 26)

V klasickejšom kabáte vyjadruje obdobné A. Fischer, reagujúc na reformno-pedagogické vplyvy na pedagogiku v 20-tych rokoch 20. storočia.

Akademická úloha pedagogiky nie je podľa môjho názoru vôbec odlišná od úlohy akejkoľvek vedy: Má *poznať*, nie kritizovať a reformovať, nie pripravovať na prax alebo viesť k činnosti inej, akou je opäť pedagogické bádanie a poznávanie ako také. (Fischer, 1969, s. 251)

Vedecké, explanatívne preverenie normatívnych postulátov pedagogiky vedie k spochybneniu normatívnej pedagogiky ako takej. Takýto myšlienkový experiment s bežne prijímanými normatívnymi postulátmi pedagogiky vykonal Lenzen (1999). Analyzujúc východiská a dôsledky rôznych nosných postulátov dospel k nasledujúcemu záveru.

Normatívna pedagogika, t.j. ododenie odporúčaní pre konanie z najvyšších noriem, nefunguje, pretože empirické nezávisle premenné vedú k tomu, že sa realizujú úplne iné normy ako tie zamýšľané. Normatívna pedagogika však nie je len dysfunkčná, ale má aj tendenciu otvárať dvere dokorán politickému zneužívaniu. (Lenzen, 1999, s. 29)

Na základe vyššie uvedeného Dietrich (1998, s. 16) uzatvára, že „pedagogiku ako vedu“ možno chápať predovšetkým ako nenormatívnu „teóriu“. Cesta utvárania vedeckej teórie vedie podľa neho v pedagogike cez tri štádiá. Prvé štádium predstavujú poznatky o výchove, ktoré má človek na základe svojich vlastných skúseností, spomienok na výchovu či uplatňovaných výchovných praktík. Tieto poznatky vedú k „výchovnému umeniu“ či majstrovstvu. To je vysoko individualizované a subjektívne. Druhé štádium predstavuje snaha o zovšeobecnené poznanie o výchove vychádzajúce aj zo skúseností iných, ich zisťovania, porovnávaná, vyhodnocovania. Na tomto poznaní sú založené výchovné príručky sprostredkujúce „výchovné ponaučenia“ či náuku. Tretiu fázu tvorí snaha o systematizáciu poznania, keď sa výchovné skutočnosti preskúmajú v samotných svojich základoch, keď sa odpútavajú od bezprostrednej praxe a smerujú k imanentným súvislostiam a predpokladom. Až toto štádium predstavuje teritórium vedeckého poznania. Až v rámci tohto štádia je možné „ozrejmíť predchádzajúci vzťah predvedeckej teórie k praxi“ (Tschamler, 1996, s. 112).

Sayler (1968) hovorí dokonca o piatich štádiách pedagogickej teórie. V situáciách angažovaná teória prvého štádia pracuje s individuálnym (pred)porozumením výchove, situačne podmienená teória druhého štádia sa chápe ako prirodzená teória skúsenosti, hypotetická teória sa snaží o usporiadanie a zaradenie výchovných skúseností a vedecká teória sa stáva situačne rozšírenou a abstrahujúcou od priestorovo-časových podmienok konania, aby vyústila do piateho štádia situačne nezávislej teórie, ktorá ako výchovná múdrosť nadväzuje na tradíciu.

5 Teória a prax v genéze disciplíny

Karteziánska idea „teórie praxe“, ktorá komplikuje aristotelovský model, skomplikovala aj status pedagogiky (ako aj iných sociohumanitných vied). Táto medzníková a nekomfortná poloha pedagogiky, poloha medzi teóriou a praxou, je vyjadrená aj v jej statuse sociohumanitnej vedy. Dá sa stále zotrvať na otázke, či ide o humanitnú alebo sociálnu vedu. Dietrich (1998, s. 291) dokonca hovorí o „filozoficko-empirickej vede orientovanej na konanie“. Dilthey zase priradil pedagogiku k „duchovno-vedným“ disciplínam. Vychádzal pritom z metodologického rozdielu medzi „vysvetľujúcimi“ (prírodnými) a „rozumejúcimi“ (duchovnými) vedami. Pedagogika nie je podľa neho vysvetľujúcou vedou, ale vedou, prostredníctvom ktorej sa objektom jej skúmania dá porozumieť (nie ich však vysvetliť). Hermeneutika bola pre neho cestou takéhoto porozumenia. No nejasná pozícia pedagogiky vychádza aj z jej oneskorenosti, čo priamo hovorí Tenorth (1989), keď pedagogiku, inštitucionalizujúcu sa až začiatkom 20. storočia označuje ako „oneskorenú“ disciplínu. Pedagogika je od svojho vzniku

konfrontovaná so skutočnosťou, že daný predmet skúmania, okolo ktorého sa prostredníctvom systematickej reflexie ako samostatná vedecká disciplína predsa snaží profilovať, je už dávno spracovávaný inými disciplínami a vôbec nie bezúspešne. (Rieger-Ladich, 2007, s. 164)

Kantove prednášky z pedagogiky, Schleiermacherove pedagogické tézy, Simmelova obsahla prednáška o školskej pedagogike – to všetko svedčí o pedagogických komponentoch filozofie, teológie či sociológie. Prvú katedru pedagogiky vo Francúzsku na univerzite Bordeaux viedol slávny sociológ Durkheim, pričom po jeho odchode na Sorbonne v roku 1902 tu opätovne niekoľko rokov viedol novo založenú katedru pedagogiky. Bernfeldove tematizácie pedagogiky z pozície psychoanalýzy zaznamenali taktiež značný ohlas. Závis-

lost' pedagogiky od filozofie, neskôr sociológie a následne psychológie z nej vždy robilo oneskorenú a závislú disciplínu.

Exemplárnym vyústením problémov autonomizácie pedagogiky, nejasnosti vzťahu teórie a praxe či statusu pedagogiky ako disciplíny bolo celonemecské, spočiatku empiricko-analyticky vyprofilované hnutie za etablovanie tzv. „vedy o výchove“ (*Erziehungswissenschaft*) ako vedeckého protipólu predvedecky a prakticisticky orientovanej „pedagogiky“, ktorej prototypom bola duchovno-vedná pedagogika (Lenzen, 1999). V 60-tych rokoch 20. storočia išlo o pomerne významný ťah, pretože nastávali sociálne zmeny rôznorodého charakteru a novo vznikajúca disciplína sa im mohla lepšie – v porovnaní s obsahovým tradicionalizmom zabehaných akademických disciplín – prispôbiť. Veda o výchove tak získava svoje nové špecifické sociálne úlohy, ktoré sa však následne stanú jej limitujúcim faktorom, najmä v prípade politizácie vedy o výchove. Tá (najmä v dôsledku sociálnej dynamizácie nových sociálnych hnutí), v podobe tzv. kritickej vedy o výchove ovplyvnenej najmä Frankfurtskou školou, pomerne rýchlo vystrieda empiricko-analytickú vedu o výchove. V 70-tych rokoch 20. storočia tak nastáva situácia, že ani v rámci vedy o výchove „neprebehol dostatočný čas a nebola dostatočná príležitosť akumulovať pedagogické vedenie potrebné pre vedecké spracovanie prípadných reformných želaní“ (Lenzen, 1996, s. 11). Nový teoretický začiatok tak dostal zásadné trhliny.

Vzťah teórie a praxe vo vývoji stredoeurópskej pedagogiky/vedy o výchove sa odvíja práve od týchto disciplinárnych pohybov. Duchovno-vedná pedagogika išla cestou „teórie praxe a pre prax“ (Tschamler, 1996, s. 112). V jej podaní má pedagogická veda fungovať deskriptívne a normatívne voči praxi. Deskriptívne má opisovať výchovnú skutočnosť. Keďže každý opis má jazykovú podobu, ide vždy o interpretáciu skutočnosti. Interpretácie budujú teórie, ktoré napr. prostredníctvom stanovovania cieľov výchovné procesy spätne normujú. Dôležitá je tu komplexná miera porozumenia výskumníka výchovnej praxi, pričom sa ráta s jeho subjektívnym predporozumením a subjektívnymi interpretáciami. Empiricko-analytická veda o výchove 60-tych rokov 20. storočia toto pedagogické ponímanie striktne kritizuje ako nevedecké. Teória sa chápe ako pomerne nezávislá od praxe. Jej budovanie podlieha striktne vedeckej logike, z jej budovania sa eliminujú subjektívne a situačné momenty. Aplikácia teórie v praxi sa neponíma ako úloha výskumníkov. Oni nemajú byť zodpovední za teoretický transfer. Typický

je odstup od pedagogických aplikácií a od sféry praxe. Teória sa nechápe ako závislá od výchovných situácií, ale ako nadsituačná (Tschamler, 1996). Kritická veda o výchove inštalujúca sa v priebehu 70-tych rokov 20. storočia (v čase búrlivého sociálneho akcionizmu) sa opätovne viac upína k praxi, predovšetkým k politickej praxi ako prostriedku sociálnej transformácie. Úlohou vedy nie je len skúmať prax a teoretická angažovanosť v praxi, ale priamo navodzovanie zmien v praxi. Kritická veda o výchove má dištancovaný postoj voči oddeleniu teórie ako výskumu, a praxe ako konania. Vedecké konanie a praktické konanie majú tvoriť jednotu (veľmi často sa používa obraz „dialektickej“ jednoty teórie a praxe). Preto sa aj prvotným záujmom vedy o výchove má podľa stúpenčov kritickej pedagogiky stať vzdelávacia politika.

6 Praktické obraty v pedagogike

Silná náchylnosť pedagogiky/vedy o výchove prijímať nové spoločenské imperatívy tak, ako sa začali akademicky profilovať koncom 60-tych a v 70-tych rokoch 20. storočia, svedčí jednak o sociopolitickej závislosti a neautonómnosti disciplíny a zároveň o častých osciláciách jej vedeckých orientácií a záujmov. V 80-tych rokoch 20. storočia sa tak európska veda o výchove nachádza v situácii, že

„namiesto nového teoretického začiatku... nastúpil jednoduchý prakticismus“, ktorého výsledkom bola „vzniknutá neschopnosť alebo prinajmenšom strata ochoty druhej generácie študentov po roku 1968 chápať teoretickú prácu ako kritiku, ktorá sa až v druhom kroku stáva „praktickou““. (Lenzen, 1996, s. 11–12)

Prakticismus možno chápať ako dôsledok už spomenutého fenoménu oneskorenosti pedagogiky. V časoch, kedy sa empiricko-analytický prúd v pedagogike snažil rozvíjať fundovaný výskum, sa už v Európe viedol rozvinutý spor o pozitivizme sociálnych vied, ktorý predznamenával skoré opustenie pozitivistických stanovísk v sociálnych vedách. Ako v nadväznosti na Kuhna hovorí Lenzen (1996), empiricko-analytická pedagogika sa oproti iným sociálnym vedám nemala čas dostať do paradigmatickej fázy „normálnej vedy“. Politicky angažovaná kritická veda o výchove v tejto destabilizácii pokračovala ďalej, takže pedagogika / veda o výchove nevyústila do fázy tvorby teórie.

Viazanosť vedy o výchove na sociálnovedné pohyby a jej ateoretickosť viedli k svojskému uchopovaniu sociálnovedných teórií a metód:

V rámci vedy o výchove tak metodologické koncepty, ako aj teórie a pojmy sociálnych a kultúrnych vied, zjavne zažívajú špecifický transformačný proces. Jeho všeobecným vzorom sa zdá byť to, že teoretické ponuky zvonka sa v rámci vedeckej pedagogiky smerujú prakticisticky, zažívajú normatívne preformulovanie a spravidla bývajú pozbavené ich striktne analytického charakteru. (Tenorth, 1996, s. 175)

Pôvodné disciplíny, ako napr. sociológia, chápu takúto transformáciu ako typicky pedagogickú a v nadväznosti na vlastnú akademickú genézu ju často chápu ako vecne nelegitímnu a ako prejav neadekvátneho uchopenia, či dokonca teoretickej nekompetentnosti pedagogických disciplín (Lautmann & Meuser, 1986).

6.1 *Obrat ku každodennosti vo výskume*

V 80-tych rokoch 20. storočia pedagogika naďalej rozvíjala svoju prakticistickú orientáciu, najmä v podobe tzv. obratu ku každodennosti vo vedách o výchove (Thiersch, 1978). Tak ako bol obrat ku kritickej vede o výchove reakciou na vývoj v sociológii a sociálnej filozofii reprezentovaný najmä tzv. Frankfurtskou školou, aj v prípade obratu ku každodennosti bola veda o výchove opäť reaktívnou a oneskorenou disciplínou. V Nemecku išlo predovšetkým o reakciu na Bielefeldskú skupinu sociológov, najmä na A. Schütza. V globálnejšom kontexte išlo o metodologický obrat nadväzujúci na A. V. Cicourela a H. Garfinkela a ich metódy orientované na každodennosť, ktoré otvárali cestu aplikácie etnometodológie a etnografie v rámci rôznorodých sociálnych vied. V otázke problematiky vzťahu teórie a praxe zohral obrat ku každodennosti zneprehľadňujúcu úlohu, pretože zaviedol analógiu s pojmovým dualizmom teória – prax v novom dualizme veda – každodennosť. Vytvorila sa predstava, že s posilnením orientovanosti na každodennosť sa získa aj vyššia praktická relevantnosť pedagogického výskumu. Lenzen (1996) však upozorňuje, že o ide veľmi zjednodušenú a neadekvátnu predstavu, ktorá o nič bližšie neprivádza teóriu k praxi.

Možno teda veľmi prehnane povedať, že problém teórie a praxe je z pohľadu orientácie na každodennosť vlastne problémom teórie a teórie, teda problémom dichotómie medzi vedeckými a každodennými teóriami o výchovných procesoch. (Lenzen, 1996, s. 53)

Obrat ku každodennosti bol aj našou pedagogikou prijatý ako vhodná alternatíva ideologicky fundovanej pedagogiky z pred roku 1989 a začal sa empiricky rozvíjať začiatkom 90-tych rokov 20. storočia v podobe systematického budovania prúdu školskej etnografie a entuziazmu z tzv. kvalitatívnej metodológie pedagogického výskumu. Z veľkej časti však tieto pohyby zostali uzavreté v medziach prílišnej situačnosti, teda singulárnych teórií každodennosti. V akomsi kontrastnom bilancovaní tohto československého metodologického pohybu sme už na inom mieste konštatovali, že takto orientovaný výskum sa začal nadmieru orientovať na autorskú originalitu a na atraktivnosť témy, čo v konečnom dôsledku zabraňuje tomu, aby tvrdo odvedená výskumnícka práca spela k širšiemu celku teoretického pedagogického poznania. Tento typ výskumníckej práce môže roztrieštiť disciplínu pedagogického poznania do mozaiky drobných a izolovaných výpovedí bez toho, aby sme na konci boli vôbec schopní čosi syntetické povedať (Pupala, 2010). Emblematickým vyjadrením týchto prístupov je presadzovanie sa autorskej singularity v písaní výskumných správ, ktorá má ešte viac podčiarknuť singularnosť výskumných tém a arbitrárnosť ich voľby.

7 Teória a prax v učiteľskej profesii

Jedno z najväčších zrkadiel, v ktorom sa zreteľne odráža existujúca podoba problémov vzťahu teoretického a praktického v pedagogickom prostredí je oblasť vzdelávania učiteľov. Táto oblasť je totiž akýmsi nevyhnutným priesečníkom toho, čo je (alebo chce byť) teoretické a toho, čo je zo svojej podstaty praktické – a to najmä v situácii, keď sa vzdelávanie učiteľov situuje do akademického, univerziténeho prostredia. Teória v tejto situácii spravidla a principiálne čelí kritériu, do akej miery je užitočná pre praktické profesijné potreby učiteľov, frekventanti učiteľského vzdelávania (či už študenti na univerzitách, ale aj učitelia v činnej praxi podrobujúci sa rozmanitým vzdelávacím aktivitám v rámci ich kariérneho postupu) sa stávajú dôležitou položkou posúdenia toho, čo je vhodná a rozumná teoretická disciplína. Sila tohto referenčného kritéria má prinajmenšom nasledovné príčiny: 1. Vo všeobecnosti je odrazom modernistického obratu chápania teórie inštrumentálne sa vzťahujúcej k potrebe „zdokonaľovania“ praxe; 2. Viazá sa na zmieňovanú „oneskorenosť“ pedagogiky, ktorá súvisí aj s tým, že úsilie produkovať pedagogickú teóriu je „vynúteným úsilím“ v tom slova zmysle, že ho iniciujú najmä potreby vzdelávania učiteľov v akademických podmienkach; 3. Neustále sa reprodukovujú požiadavky na praktickú orientáciu

prípravy učiteľov, ktorá v súčasnosti, pod vplyvom neoliberálneho obratu k užitočnosti, nadobúda na novej intenzite – orientácia na prax sa tak stáva kritickým sitom pre teóriu.

Ako sme už na iných miestach ukázali, neoliberalizácia pedagogiky, ktorá v Európe silnie od konca 90-tych rokov 20. storočia, vedie k zásadnému prebudovávaniu všetkých úrovní pedagogického priestoru a pedagogického poznania (Kaščák & Pupala, 2011). Prax a teória sa majú v novej podobe prepojiť v takých prístupoch, ako je napr. prístup založený na dôkazoch (*evidence-based approach*), ktorého základný predpoklad predstavuje praktická relevancia pedagogického poznania a sumarizácia v praxi získavaných údajov. Veľká časť akademického pedagogického poznania sa z tohto pohľadu javí ako prakticky irelevantná, čo vedie k odporúčaniam na zmeny v akademickej príprave učiteľov. Permanentné tlaky na reformu učiteľského vzdelávania sú tak súčasne a znovu sprevádzané heslami o „prakticky orientovanom prístupe“ (*work-based approach*), o jeho podpore cez kontraktáciu univerzitného prostredia so svetom školskej praxe cez praktické supervízie (etablovanie *school-based supervising, mentor teachers*) a cez všeobecnú podporu prepájania univerzitného vzdelávania učiteľov so svetom práce a s pracovným trhom (EK, 2007). Prezieravejšie analýzy takýchto trendov v súčasnosti však otvorene varujú, že presadzované partnerstvá s praxou môžu viesť k regresnému presunu ťažiska prípravy učiteľov na samotný sektor cvičných škôl (Bloomfield, 2008) a že univerzity a vzdelávanie učiteľov na nich nezvratne poznačuje antiintelektualizmus (Liesner, 2006) a odklon študentov od väzieb na akademické poznávanie (Pritchard, 2005).

7.1 Vytváranie reflektujúceho praktika

Treba súčasne pripomenúť, že veľký neoliberálny obrat vzdelávania učiteľov sa nemanifestuje len politickými opatreniami, ale, ako na to upozorňujú Olssen a Peters (2005), zakladá aj novú teoretickú a epistemologickú infraštruktúru budovania učiteľskej profesionality. Trauma z permanentnej tenzie medzi teóriou a praxou, ktorá je v pedagogickom prostredí prítomná prinajmenšom od čias, kedy zovšeobecnela univerzitná príprava učiteľov, sa začína oslabovať: Obrovskou nádejou a novou epistemologickou perspektívou sa už od 80-tych rokov minulého storočia stáva model „reflektujúceho učiteľa“ či „reflexívnej výučby“, ktorých leitmotívom je pokus o vyvodenie teoretického zo samotného praktikujúceho subjektu, či produkovanie teore-

tického samotným týmto subjektom. Koncept „reflektujúcich praktikov“ ako by mal preklenúť tradičnú priepasť medzi teoretickým a praktickým tým, že praktikujúci subjekt je subjektom, ktorý sám produkuje teoretické poznanie, čím sa takýto subjekt stáva automatickou poistkou úspešnej validizácie teoretického cez osobnú skúsenosť. Literatúra o „reflektívnej výučbe“ a o praktických „reflektujúcich učiteľov“ dnes obsahuje nespočetné množstvo položiek a od 90-tych rokov minulého storočia sa odkaz na prípravu „reflektujúcich učiteľov“ aj v našich podmienkach povinne objavuje v každom epizodickom i systémovom návrhu na zmeny v príprave učiteľov (na Slovensku aj v tom ostatnom, pozri Návrh, 2012). Aj keď vo všeobecnosti model „reflektujúceho učiteľa“ naznačuje silný príklon k legitimizácii *deliberácie* ako forme teoretického poznávania vo vzťahu k pedagogickému konaniu, a inklináciu k chápaniu pedagogického poznania ako *fronesis*, literatúra vzťahujúca sa k doméne „reflexie“ v pedagogike naznačuje, že skôr ako o presvedčivý koncept ide o populárnu tému vo výskume učiteľstva a v politike učiteľského vzdelávania, a o „akademickú cnosť“, ku ktorej je slušné sa v akademickom prostredí hlásiť. Táto téma totiž dnes obsahuje najmä prepletený mix agendy a odkazov s úplne nejasným vzťahom k zásadnej otázke – čo znamená pre epistemológiu pedagogického myslenia a s akou schémou vzťahu teórie a praxe reálne pracuje. Na túto skutočnosť naráža napr. genealogická štúdia reflexie v učiteľskom vzdelávaní (Fendler, 2003) zameraná na rekonštrukciu variantných zdrojov konceptualizácie reflexie v učiteľstve s odkazom na to, že súčasná zmes štúdií o tejto téme stratila historické súvislosti, stala sa ahistorická a metodologicky zahmlená. Pri historickom štúdiu populárneho konceptu reflexie v učiteľstve štúdia odkazuje na jeho štyri významné zdroje, pričom však každý z nich má odlišný dopad na konštrukciu reflektivity a denaturalizuje jej podstatu v takom zmysle, ako sa jej v súčasnosti pripisuje.

Prvým zdrojom je karteziánska racionalita pracujúca s predpokladom, že seba-vedomenie môže produkovať validné porozumenie. Žiaduca sa stáva každá reflektivita, pretože demonštruje vedomie seba, pričom „self“ je subjekt v simultánnej hre – je subjektom, ktorý reflektuje, a je objektom, ktorý je reflektovaný. Za zmysel reflektivity v pedagogickom prostredí sa považuje možnosť racionálnej a zodpovednej voľby, takže cieľom reflektivity je zodpovedné konanie zosúladené s myslením. Ako upozorňuje Fendler, paradoxné však je, keď sa takéto poňatie reflektivity začne spájať s formalizáciou a vyprodukuje metodickú schému fáz reflektivity učiteľa

krok po kroku (ako napr. model ALACT¹²), ktorá sa stáva dokonca ironickou, ak sa berie do úvahy deweyovská tradícia stavajúca reflexiu ako alternatívu k inštrumentálnemu spôsobu myslenia. Vôbec neprekvapuje kritika, ktorá voči takémuto chápaniu reflektivity namieta, že fascinácia reflektivitou obchádza napr. kritériá kvality reflexie, ako aj stanovenie miery, do akej by učiteľská deliberácia mala do seba inkorporovať kritiku sociálneho a inštitucionálneho kontextu, v rámci ktorého je produkovaná (Zeichner, in Fendler, 2003).

Minimálne v prostredí USA má do súčasnosti v diskurze o reflektivite významný vplyv práve John Dewey (najmä jeho dielo z roku 1933). Situovanosť deweyovskej tradície do progresivistickej éry pedagogických reforiem však podľa Fendler (2003, s. 18) upozorňuje na špecifické chápanie reflektivity v tejto tradícii: Kým „karteziánska reflexia je uzákonením seba-vedomenia, Deweyho reflexívne myslenie mienilo nahradiť vášeň a impulzy vedeckou racionálnou voľbou“. Bolo súčasťou éry, ktorá manifestovala rozľahlé zmeny sociálnych organizácií práce a usilovala o poznanie cez budovanie štruktúrovaných komunit expertov (Popkewitz, 1987). Pedagogická teória v tejto ére mala posilniť profesionalitu vyučovania a samotná profesionalita bola spojená s vedou a s vedeckými metódami. Netreba však osobitne zdôrazňovať, že hoci súčasné verzie učiteľskej reflektivity a s ňou spojené vnímanie profesionalizmu môžu deklaratívne nadväzovať na Deweyho progresivistickú tradíciu, tie sú od nej už veľmi vzdialené a zmenili svoj význam. V tomto posune zohral podstatnú rolu tretí zdroj konštrukcie učiteľskej reflektivity – Schönova štúdia o profesionálnom poznaní (1983).

V porovnaní s deweyovskou ideou reflektivity tu ide o ďalší kontrast. Schön totiž prichádza s ideou profesionalizmu založenom na reflektivite v akcii, pričom v jeho podaní reflektivity sa pripisuje vysoká hodnota každodennému intuitívnemu poznaniu. Reflektivita v tomto poňatí sa nachádza na pomedzí umenia a vedy a je opozitom striktného vedeckého poznania a vedeckej racionality. A aj keď by sa dali zahrnúť Deweyho a Schönov odlišný prístup k reflektivite pod spoločného menovateľa odmietania inštrumentálnej

¹² Model ALACT, vytvorený za účelom podpory reflektivity študentov učiteľstva, formalizuje fázy idealizovaného procesu reflexie do cyklického procesu piatich po sebe nasledujúcich krokov: A (action), L (looking back on action), A (awareness of essential aspects), C (creating alternative method of action), T (trial). Autorsky je tento model spojený s holandským autorom M. Korthagenom a jeho spolupracovníkmi (Korthagen et al., 2001) – v češtine teraz dostupný v preklade: Korthagen et al. (2011).

a technokratickej racionality, Fendler hovorí o tom, že tieto prístupy sa príliš rozchádzajú, aby sa dali vnímať komplementárne, obzvlášť keď sa v reflexívnej praxi chce dať dohromady vedecká expertíza s intuitívnou neistotou:

Schönov diskurz o intuitívnom reflektujúcom praktikovi protirečí Deweyho asociácii relexívneho myslenia založeného na vedeckej metóde. Schön obhajuje prakticky založené všedné poznávanie a odmieta vedecké a intelektuálne poznanie ako príliš „teoretické“... V súčasnosti je význam profesionálnej reflexie preplnený napätím medzi Schönovým pojmom praktickej intuície na jednej strane a Deweyho poňatím racionálneho a vedeckého myslenia na strane druhej. (Fendler, 2003, s. 19)

7.2 *Rozpornosť v rétorike o reflektujúcich učiteľoch*

Berúc do úvahy aj štvrtý zdroj súčasného diskurzu o reflektivite – kultúrny feminizmus¹³, máme v súvislosti s témou reflexívneho učiteľa a reflexívnej výučby pred sebou skutočne ťažko čitateľný smer, ktorý síce chce dať novú podobu vzťahu teórie a praxe v sektore výchovy a vzdelávania, avšak namiesto ujasnenia plodí viaceré paradoxy a kontraproduktívne dôsledky. Fendler upozorňuje napr. na to, že rétorika o učiteľoch ako o reflektujúcich praktikoch chce na jednej strane posilniť status a autentickosť učiteľskej profesie, na druhej strane je ironické, že požiadavka na učiteľov, aby absolvovali prípravu na reflexívnu výučbu, stojí na predpoklade, že učitelia nie sú schopní reflektivity bez priameho vedenia expertnými autoritami.

Nejasnou zostáva aj povaha poznania dosiahnutá reflexiou, pretože rôzne uhly výkladu umožňujú legitimovať ako produkt reflexie raz expertné, inokedy anti-expertné poznanie. Rovnako je paradoxom či dokonca epistemologickou iróniou, keď sa v mene profesionality učiteľa jedným dychom rozvíja paralelný diskurz o učiteľovi ako reflexívnom praktikovi so svojim prakticky založeným poznaním na jednej strane a o štandardizácii učiteľskej profesie, v ktorej sa robí odpočet zvládania istého typu externalizovaných poznatkov (u nás pozri napr. Kasáčová & Kosová, 2007) na strane druhej. Webb (2007) v tejto súvislosti hovorí o exteritorializácii a deteritorializácii učiteľského poznania, keď sú učitelia vo svojom profesijnom vývine orientovaní na výko-

¹³ Na rozdiel od liberálneho feminizmu kultúrny feminizmus (inak nazvaný aj vzťahový feminizmus alebo feminizmus „iného hlasu“) zdôrazňuje odlišnosť ženského pohľadu a obhajuje jeho priestor. Z hľadiska reflexie ide potom o to, že umožňuje potlačiť myslenie socializované „mužským princípom“ a prispieva k vytvoreniu predpokladov na uvažovanie v kontakte s vlastným vnútrom a „vlastnou inteligenciou“.

ny zakomponované do logiky šandardizácie profesie. Avšak – strategicky, exteritorializácia poznania obetuje reflexiu, neistotu, dialóg a objasnenie učiteľovho spôsobu pýtania sa, ako aj situovanosť diagnózy, ktorá hovorí o tom, aký v danej chvíli učiteľ je. Takže prepojenie požiadavky na ovládanie istého typu poznania definovaného externou autoritou v podobe štandardu celkom protirečí idey učiteľa – reflektívneho praktika v zmysle jeho poznania ako *fronesis*, alebo sa predpokladá model teoretického poznania ako normatívnej teórie nezávislej na „reflektujúcom praktikovi“. Alebo – čo je veľmi pravdepodobné – spájaním konceptu reflexívneho praktika a jeho situačných teórií so štandardizáciou profesijných zdatností sa len potvrdzuje plytkosť súčasného „reflexívneho“ diskurzu na tému väzby teoretického a praktického v učiteľskom vzdelávaní a jeho nízky potenciál tento vzťah akokoľvek produktívne uchopiť voči kritikám, ktoré sa voči tomuto vzťahu vznášajú.

Kritické hľadisko governmentality (bližšie Kaščák & Pupala, 2010) zase ponúka pohľad na reflexiu ako na technológiu seba-disciplíny a seba-spravovania (to naznačuje tiež Fendler, 2003). Nie je napríklad možné diferencovať medzi reflektujúcim subjektom a reflektovaným objektom, rovnako ako nie je možné vidieť priame spojenie medzi autentickým skúsenostným pozadím reflexie a tým, čo sa v reflexii objavilo na základe už socializovaného poznania. Reflexia teda obsahuje nebezpečenstvo, že neprezradí nič viac, len čo už bolo poznané. Vo foucaultovskom slova zmysle potom učiteľská reflexia môže fungovať presne ako disciplinárna technológia, ktorá je produkovaná praktikami disciplinácie a normalizácie.

Koncept „reflexívneho učiteľa“ v ostatnom období zjavne inklinoval k tomu, aby v pedagogike potlačil či už jej normativitu alebo abstraktnosť nezodpovedajúcu praktickým otázkam učiteľov a posilnil v nej deliberatívnu dimenziu intímnejšej *fronesis*. Na poli pedagogickej metodológie túto snahu sprevádzalo paralelné presadzovanie tzv. akčného výskumu, ktorý mal rovnako prispieť k premosteniu teoretického a praktického v pedagogickom sektore. A to najmä tým, že sa očakáva, aby aktérmi tohto výskumného prúdu boli najmä učitelia, pre ktorých sa akčný výskum stane sofistikovanejším nástrojom pre dôkladnejšiu reflexiu a hlbšie porozumenie vlastnej práce, spolu s tým, aby sa takýto výskum stal nástrojom priameho ovplyvňovania pedagogickej praxe. Predpokladá sa tak teória pochádzajúca priamo z praxe, vzťahujúca sa na praktické otázky a aplikovateľná hneď do praxe. Spolu s povzbudzovaním kvalitatívnych prístupov k výskumu pedagogickej reality

si cestu preráža orientácia na situačnosť praxe a epizodická kumulovanosť poznania centrovaná na praktické situácie. Kumulácia teoretického a vedeckého poznania ako takého prestala byť zaujímavým cieľom intelektuálnej a poznávacej činnosti, pričom sa oslabila aj pôvodná modernistická ambícia, ktorá, síce práve s úsilím posilniť intervenčný vplyv teórie na prax, sa mala realizovať na báze prísnejších kritérií na vedecké poznanie v sociohumanitných disciplínach.

8 Záverečný obrat: návrat k intelektu

Vzdelávanie učiteľov orientované na prax je základnou politickou agendou EÚ vyjadrovanou na úrovni autoritatívnych politických dokumentov a prehlásení, a to najmä vo väzbe na Lisabonskú stratégiu. Spolu s epistemologickým obrazom učiteľa – reflektujúceho praktika – ide o východiskové body, na ktorých v európskych krajinách stoja manifesty transformácie učiteľského vzdelávania a ktoré aj reálne tvarujú súčasný vývoj programov tohto vzdelávania. „Reflektujúci praktik“ uväznený v pretláčajúcom sa štandardizovanom obraze učiteľskej profesie redukuje nielen teoretizujúci potenciál požadovanej reflektivity učiteľa, rezignuje však aj na možnosť rozumného balansovania medzi teoretickým a praktickým modusom profesie. Nie je ťažké predvídať paradoxné dôsledky dnešných snáh o zmenu v učiteľskej príprave: Tento typ prípravy postupne povedie študentov k čisto praktickým a úradníckym profesijným identifikáciám neumožňujúcim im opätovne získať status spoločensky významnej skupiny intelektuálov (Kaščák & Pupala, 2012). Vo vzťahu k tu sledovanej téme možno vysloviť len nasledovné: Požiadavka súčasnej kritickej pedagogiky, aby učelia opustili svoje identifikácie ako technologov vzdelávania a stali sa „transformatívnymi intelektuálmi“ (Giroux & McLaren, 1996) si vyžaduje opätovnú rekonštrukciu teoretického poznania v aristotelovskom zmysle slova. Príklad takejto rekonštrukcie poskytla v nedávnom rozhovore pre český časopis *Studia Paedagogica* jedna z najväčších súčasných autorít kritickej sociológie vzdelávania S. J. Ball (Pokus o teorii neporádku, 2011):

... chcem sa spojiť s učiteľmi ako s intelektuálmi. Jedna z vecí, ktoré robím, keď ma pozvú prednášať učiteľom, je, že učím učiteľov používať teóriu. Hovorím s nimi prostredníctvom Foucaulta a Bourdieua. Nehodlám s nimi zaobchádzať tak, ako by to nemohli pochopiť a zapojiť sa. Takže keď ma ľudia pozvú, hovorím – áno, veľmi rád prídem, ale nebudem hovoriť inak, ako by som hovoril so skupinou študentov doktorandského štúdia... Myslím, že pokiaľ sa neposunieme týmto

smerom a nedospejeme k tomu, tak zredukujeme pedagogický proces na rovnaký proces technizácie, aký prebieha v iných oblastiach pedagogiky, v iných oblastiach sociálnej praxe. Skôr ako praktizujúcimi intelektuálmi budeme technikmi, ktorí vedia niekoľko veľmi základných vecí...

Spojenie výskumníka a učiteľa v tejto podobe je aj formou efektívnej komunikácie vedy a praxe. Táto forma neruší hranice vedy a praxe, je však špecifickým premostením opodstatnene a prirodzene diferencovaných svetov. Mostom, cez ktorý sa táto komunikácia deje je intelekt, ktorý udržiava pri živote produkciu vedeckého poznania a dáva aj živnú pôdu spoločenskej sile učiteľa a jeho praktického konania ako profesionála a ako sociálne angažovaného človeka. Toto spojenie vedy a praxe a takýto typ komunikácie medzi vedou a praxou sa učiteľov dotýka dvakrát: Prvýkrát v sieti ich každodenných učiteľských činností so žiakmi v triede pri komunikácii vzdelávacích obsahov, druhýkrát pri vytváraní vlastnej profesijnej identity v sociálnej sieti iných profesijných identít a ich vzájomných vzťahov. Na priesečníku týchto dvoch sietí, ktoré iniciujú diferencované spôsoby intelektuálnych aktivít, sa otvára špecifický priestor na intelektualizáciu učiteľskej profesie ako program, ktorý má šancu vyviesť existujúcu agendu regulácie učiteľstva zo slepej uličky.

Literatúra

- Altrichter, H., Kannonier-Finster, W., & Ziegler, M. (2005). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30(1), 22–43.
- Andresen, S. (2007). Grenzen der Anerkennung – Anerkennung der Grenzen. In N. Ricken (Ed.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (pp. 121–136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arendt, H. (1998). *The human condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Aristoteles (1972). Metafyzika. In *Antológia z diel filozofov. Od Aristotela po Plotina*. Bratislava: Epoque.
- Aristoteles (1979). *Etika Nikomachova*. Bratislava: Pravda.
- Aristoteles (1988). *Politika*. Bratislava: Pravda.
- Aubenque, P. (2003). *Rozumnost podle Aristotela*. Praha: Oikoymenh.
- Beck, U., & Bonß, W. (1989). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In U. Beck & W. Bonß (Eds.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (pp. 7–45). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bloomfield, D. (2008, červenec). *Neo-liberal accreditation agendas: Challenge and opportunities for professional experience*, Paper presented at the ATEA conference, Sunshine Coast. Dostupné z <http://www.aare.edu.au/08pap/blo08372.pdf>

- Bohman, J. F., Hiley, D. R., & Shusterman, R. (Eds.). (1991). *The interpretive turn: Philosophy, science, culture*. Ithaca: Cornell University Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.
- Dietrich, T. (1998). *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Díogenés Laertios (1995). *Životy, názory a výroky proslulých filosofů*. Pelhřimov: Nová tiskárna.
- EK (2007). *Improving the quality of teacher education*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25.
- Feyerabend, P. (1980). *Erkenntnis für freie Menschen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Fischer, A. (1969). Über das Studium der Pädagogik an den Hochschulen. In F. Nicolini (Ed.), *Pädagogik als Wissenschaft* (pp. 244–267). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Pravda a metoda I. Nárýs filosofické hermeneutiky*. Praha: Triáda.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1996). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. In P. Leistyna, A. Woodrum, & S. A. Sherblom (Eds.), *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy* (pp. 301–331). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Habermas, J., & Luhmann, N. (1971). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kasáčová, B., & Kosová, B. (2007). Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom. *Pedagogické rozhľady*, 16(3), 1–6.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2007). Verachtung der Pädagogik und Verachtung in der Pädagogik – Erfahrungen hinter der östlichen Grenze. In N. Ricken (Ed.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (pp. 373–396). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2010). Neoliberálna guvernamentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Sociologický časopis*, 46(5), 771–799.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21(1), 5–34.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Critical issues in contemporary education: Prolegomena. *Human Affairs: Postdisciplinary Humanities & Social Sciences Quarterly*, 22(1), 3–10.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates. Český překlad (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lautmann, R., & Meuser, M. (1986). Verwendungen der Soziologie in Handlungswissenschaften am Beispiel von Pädagogik und Jurisprudenz. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(4), 685–708.
- Lenzen, D. (1996). *Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Lenzen, D. (1999). *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Liesner, A. (2006). Education or service? Remarks on teaching and learning in the entrepreneurial university. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 483–495.
- Lobkowicz, N. (1967). *Theory and practice*. Notre Dame, IND: Notre dame University Press.
- Návrh na zmenu v sústave študijných odborov v skupine 1.1 výchova a vzdelávanie a na zmeny v opise učiteľských študijných odborov. (2012) Dostupné z http://radavs.sk/index.php?option=com_remository&Itemid=21&func=fileinfo&id=186
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From free market to knowledge capitalism. *Journal of Educational Policy*, 20(3), 313–345.
- Platón (1990). *Dialógy*. Bratislava: Tatran.
- Pokus o teorii nepořádku – Rozhovor se Stephenem J. Ballem (2011). *Studia Paedagogica*, 16(2), 160–169.
- Popkewitz, T. S. (1987). The formation of school subjects and the political context of schooling. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution* (pp. 1–24). New York: Falmer.
- Prach, V. (1998). *Řecko-český slovník*. Praha: Vyšehrad.
- Pritchard, R. (2005). Education staff and students under neoliberal pressure – a British-German comparison. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 27(4), 6–29.
- Pupala, B. (2010). *Studia Paedagogica v českém časopiseckém prostředí: Komentár k monotematickému číslu 1/2009 Lidé ve škole a jejich vztahy. Pedagogická orientace*, 20(2), 110–118.
- Rieger-Ladich, M. (2007). Akzeptanzkrisen und Anerkennungsdefizite: Die Erziehungswissenschaft als subalterne Disziplin? In N. Ricken (Ed.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (pp. 159–184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sayler, W. M. (1968). *Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*. München, Basel: E. Reinhardt.
- Schäfer, A. (2007). Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik. In N. Ricken (Ed.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (pp. 137–158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Tenorth, H. E. (1989). Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. Aspekte ihrer historisch-sozialen Konstitution. In P. Zedler & E. König (Eds.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte* (pp. 117–140). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H. E. (1996). Normalisierung und Sonderweg – Deutsche Erziehungswissenschaft in historischer Perspektive. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Eds.), *Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 2* (pp. 170–182). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Thiersch, H. (1978). Alltagshandeln und Sozialpädagogik. *Neue Praxis*, 8(1), 6–23.
- Tschamler, H. (1996). *Wissenschaftstheorie: Eine Einführung für Pädagogen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Webb, P. T. (2007). Accounting for teacher knowledge: Reterritorializations as a epistemic suicide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(2), 279–295.

Autori

Prof. PhDr. Emil Višňovský, CSc., Slovenská akadémia vied,
Ústav výskumu sociálnej komunikácie,
Dúbravská cesta 9, 813 64 Bratislava; Univerzita Komenského v Bratislave,
Filozofická fakulta, Katedra filozofie a dejín filozofie, Gondova 2,
814 99 Bratislava, e-mail: emil.visnovsky@savba.sk

Doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD., Prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc.,
Slovenská akadémia vied, Ústav výskumu sociálnej komunikácie,
Centrum pedagogického výskumu, Dúbravská cesta 9, 813 64 Bratislava;
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej
a elementárnej pedagogiky, Priemyselná 4, 918 43 Trnava,
e-mail: ondrej.kascak@savba.sk, branislav.pupala@savba.sk

Pedagogical dualism of theory and practice: historic background and current illusions

Abstract: The paper newly raises the traditional question of educational science – the question of the relationship between theoretical knowledge and practice, between science and practice. This target problem is discussed using a complex theoretical overview and integrating this problem of educational science into broader context of development of social sciences and humanities. Using this umbrella, transformations of relationship between theory and practice, discussed from the period of Classical Antiquity, through Modern period until present times, are interpreted. Consequently, transformations of relationship between theory and practice in this timeline provide a background for explaining the oscillation of self-representation of educational science as either theoretical or practical science. Finally, the well-known concept of teacher as reflective practitioner announced in the field of teacher training as a promising example of how to definitely bridge the gap between academic knowledge and knowledge necessary for practical execution of education is elaborated on.

Keywords: social sciences and humanities, educational science, theoretical and practical knowledge, fronesis, genesis of scientific discipline, reflective practitioner