

Metodická východiska pro utváření hodnotových postojů ve školní třídě

Václav Souček

Abstrakt: Je-li člověka jako takového možno pochopit pouze jako bytost vychovávající a vychovávanou, jak argumentuje Eugen Fink, pak výchova musí hrát alespoň částečně významnou, ne-li určující roli ve schopnosti společnosti inteligentně stanovit směr a možnosti svého dalšího vývoje. Tento příspěvek se pokusí vyhodnotit stěžejní metodická východiska, která by v této souvislosti mohla být nápomocná při tvorbě ŠVP, zvláště ve vztahu k pluralitnímu a mnohdy rozporuplnému klimatu dnešní globální společnosti.

Klíčová slova: ansámble, demokracie, empatie, hodnoty, holismus, humanismus, kooperace, participace, postoje, předsudky, sebereflexe, sociální inteligence, sebevýchova, tolerance, výchova

Abstract: If we accept Fink's argument that we may fully understand a human being only as someone who needs to be educated and simultaneously as someone, who is educating, then education, indeed, needs to play an important, if not decisive role in preparing human species for being able to think intelligently about future directions of its development. This paper attempts to chart out some basic teaching strategies that might be helpful in dealing with educational problematics in today's pluralistic and often contradictory global environment.

Key words: ensemble, democracy, adolescence, empathy, values, holism, humanism, cooperation, participation, attitudes, prejudice, bias, self-reflection, social intelligence, self-education, tolerance, education

Úvod

Ve svém díle *Grundfragen der systematischen Pädagogik* (1978) Eugen Fink argumentuje, že specificky lidská podvojnost těla a duše sice svědčí o tom, že člověk je součástí přírody, ale že ji zároveň překračuje v tom smyslu, že svým pobytem ve světě utváří historicky vyhraněný kulturní a mravní svět, a tedy musí být jako lidské stvoření přirozeně a nezbytně tvorem nedokončeným. To vede Finka ke konstatování, že tato nehotovost a neukončenost je základním rysem lidského bytí. Z toho logicky vyplývá, že i vychovatel, ač vychovává, je sám předmětem výchovy jak v sociálních situacích,

tak ve školní třídě. Proto je také primárním požadavkem na výchovu záměr kultivovat schopnost (sebe)reflexe a zamýšlení nejen pro žáka, ale i pro vychovatele. Z tohoto závěru Fink (1992, s. 16) vyvozuje celou řadu antinomií: antinomie výchovy jako pomoci a výchovy jako manipulace, rozpor mezi obecným nárokem kultury a jedinečnou individualitou vychovávaného, vztah mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství, rozpor mezi tím, co se dá formovat a co je sférou vlastní lidské přirozenosti, a konečně rozpor mezigeneračních zkušeností.

Chápeme-li v těchto souvislostech lidský život jako pohyb člověka v jeho otevřenosti a nedokončenosti, mělo by výchovné působení na vychovávaného překračovat transmisivní, a tedy konzervativní (tj. reprodukcí) funkci a zaměřit se současně na vytváření vlastního porozumění světu a na sebe-porozumění, které, jak jsme naznačili, nemůže být nikdy konečné. Fink tak chápe výchovu jako specifickou formu životního pohybu.

V dnešní Evropě se tento *životní pohyb* odehrává v politickém a sociálním prostředí, které se vyznačuje snahou demokratizovat a humanizovat evropský prostor, ale i zefektivnit hospodářský systém. (Sultana, 2003) To, že tyto záměry mohou být protichůdné, je také vyjádřením složité povahy životního pohybu. Otázky spojené s myšlenkami například Lisabonské dohody z roku 2000, jako je vytváření jednotného vzdělávacího evropského prostředí (např. Erasmus, Socrates) nebo i přijetí evropské ústavy, jsou konkrétním vyjádřením těchto rozporuplných záměrů. Na širším pozadí těchto snah tak vyvstávají i důležité otázky spojené s narůstajícím a mnohdy jakoby de-demokratizujícím a de-humanizujícím hospodářským a politickým vlivem nadnárodních společností, různých nátlakových skupin, politických stran a prostředků masové komunikace. Jinak řečeno, evropská společnost dnes vstupuje do neprozkoumaného prostředí. Jestliže jsme doposud vnímali úlohu demokracie jednak jako záruku demokratických procesů, ale současně i jako vzdělávací funkci, vyvstává otázka: Jsou dosavadní výchovné postupy (a nutno dodat, že ty byly do značné míry nepostačující i pro 20. století) schopny připravit dnešní žáky pro to, aby se dokázali adekvátně orientovat v novém evropském a globálním prostředí ve vztahu k existujícím i nově utvářeným hodnotám a postojům? Evropská ústava může být schopna vytvořit procedurální garance pro demokratický diskurz. Ten se však může stát plnohodnotným pouze tehdy, když většina evropských občanů bude schopna skutečně participovat na rozhodnutích zástupců jimi zvolených, a tak se i stát tvůrci vlastních dějin. (Touraine, 1994) Tím se dostáváme k problematice vzdělávací funkce demokracie.

Procedurální pravidla jsou sice nezbytnou podmínkou demokracie, ale nejsou schopna zajistit ani kvalitu dosažených rozhodnutí, ani schopnost jednotlivců a sociálních skupin na těchto rozhodnutích participovat. To je

zadání pro vzdělávací funkci demokracie. Otázkou je, jakým směrem by se výchova a vzdělávání měly vyvíjet. Dále pak jde o to, co konkrétně by se mělo a nemělo ve školní třídě dít. Toto rozhodnutí je sice v plné kompetenci jednotlivých učitelů, nicméně výchovné záměry a postupy by měly vycházet ze záměru obecného, který, jak bylo výše řečeno, obnáší i sebevýchovu vychovatele. Jde nám zde tedy o stanovení metodických východisek, která by mohla nasměrovat každodenní práci učitele.

Dokument UNESCO *Učení je skryté bohatství* (Delors, 1997) naznačuje určitý směr, kterým by se výchova v 21. století mohla odvíjet: *učit se poznávat* (osvojovat si nástroje pochopení), *učit se jednat* (schopnost tvořivým způsobem zasahovat do svého prostředí), *učit se žít společně* (dokázat spolupracovat s ostatními) a *učit se být* (utváření vlastní osobnosti). V souladu s Finkem vyzývá tento dokument ke kultivování schopností nejen se vypořádat s aktuální zakotveností v materiální existenci, ale i ke schopnosti zamýšlet se nad budoucím směřováním evropské společnosti. Taková výchova bude zaměřena na kultivování inteligentního a interaktivního přístupu k hodnotám, které vyjadřují naše chcení, cíle a vůli, přičemž volní myšlení bude obráceno především dovnitř, k nitru člověka, který hodnotí a přehodnocuje, nikoliv pouze a převážně ven k povrchnímu přizpůsobování, k hledání jistot v zaběhlém a každodenním. Půjde nám tedy o vytváření metodických postupů zaměřených na utváření, kultivování a evaluaci lidských hodnot.

Metodická východiska: Holistický přístup k rozvíjení hodnot a postojů

1. Jednota prostředků, postupů a budoucího zpevnování

Zásada holismu vyžaduje zásadní tematickou spojitost učebních pomůcek a materiálů, metodických postupů a systematického zpevnování osvojených náhledů, hodnot a postojů v budoucích pedagogických situacích. (Peters, 1963, s. 275) Například návyky a dovednosti spojené s průřezovým tématem *Výchova k demokratickému občanství*, jako jsou tolerance, kooperace, snaha o porozumění a empatie s osudy druhých, lze nejlépe kultivovat v prostředí, kde texty a pomůcky budou v souladu s metodickými postupy a kdy nabyté hodnoty a postoje budou průběžně zpevnovány demokratickým funkcionálním prostředím školy i školní třídy.

Kdykoli se žák učí něčemu novému, znamená to krok do neznáma. Nejistota a pochyby jsou součástí osobnostního vývoje, a to obzvláště v oblasti hodnot a postojů, které jsou typicky zakotveny v iracionálním podvědomí jedince. Porozumění vlastním hodnotám, a tedy i motivaci vlastního sociálního jednání může být plně úskalí a vyžaduje ochotu riskovat ze strany žáka. Hledání sebe sama a odpovědí na dané otázky proto vyžaduje podpo-

rující prostředí – tj. viditelnou, čitelnou podporu toho, že experimentování a případné chyby a omyly jsou součástí životního učení a v žádném případě nepotvrzují nějaké základní charakterové nedostatky experimentálního hledání a nejistoty.

2. Hledání odpovědí

V experimentálním prostředí (porovnej Dewey, 1916, s. 76) se žákovi nepodávají hotové poznatky, naopak žák sám tyto poznatky získává v průběhu řešení problému a je postupně veden k utváření různých hypotéz, které by mohly vést k jeho vyřešení. Uplatňuje se tedy *aktivní zkoumání a vlastní úvaha* žáka, čímž dochází k propojení celé řady souvislostí od setkání s problémem až k jeho vyřešení. V této souvislosti je však třeba zmínit *dvě podmínky*, které by měly být splněny, aby žák mohl mít pocit, že sám dospěl k vyřešení problému. (1) Žák by měl mít k zadané otázce nějaký vztah či jevit o ni zájem na základě třeba i předešlé zkušenosti či vhodné aktivizující nebo motivační pedagogické situace. Z toho důvodu je vhodné, aby žák na výběru zadání participoval. Jinak řečeno, učitel by se měl snažit, aby žák pojímal problém jako svůj, nikoliv učitelův. (2) Žák by se měl vyvarovat toho, aby utvářel návrhy a hypotézy pouze na základě předešlých zkušeností a vědomostí. Přijímání takto předem hotových závěrů vlastně neutralizuje akt hledání a zkoumání a může být též projevem duševní lenosti a netrpělivosti. Ke skutečnému zamyšlení může dojít pouze tehdy, je-li žák schopen *vydržet určité napětí, které vyvěrá z nejistoty a obtíží hledání*. Jestliže se žákovi nepodaří překlenout toto kritické období v hledání řešení, může se jeho mysl spíše upevňovat v dogmatismu a v přesvědčení, že jakékoli pochybnosti z jeho strany mohou být ostatními žáky a učitelem chápány jako projev mentální méněcennosti.

3. Utváření prostředí: kooperací k empatii

Jednou ze základních podmínek experimentálního přístupu je svoboda jednat a myslet. To pochopitelně neobnáší volnost ve smyslu bezcílnosti a nekázněnosti. Svoboda v rámci učebního procesu znamená *otevřené učební prostředí* s takovým přístupem učitele, který by umožnil žákovi myšlenkově experimentovat. Pokusem a omylem tak žák konstruuje své poznatky a porozumění, jako by hledal v kontextu předkládaných a sdílených poznatků a náhledů to, co rezonuje s jeho kognitivními procesy a morálním cítěním. Brook (Pasternak a Meyer, 1995, s. 83) v této souvislosti hovoří o utváření *ansáblu*, tj. učebního společenství, a definuje jej následovně:

Ansáblem rozumíme skupinu žáků, kteří holisticky a interaktivně utváří prostředí vzájemné podpory a empatie, které aktivizuje roz-

ličné zkušenosti, dovednosti a vnímání žáků a podněcuje je k tvůrčímu hledání společných cílů. (Smith, 1972, s. 52)

V tomto pojetí přesahuje kooperace pouhou spoluprací v tom, že se snaží utvářet momenty interaktivního bádání, kdy jednotliví žáci mohou prožít *kouzlo spojeného úsilí*. Dewey (1984, s. 332) v této souvislosti hovoří o utváření *sociální inteligence*, která se podle něho vyvíjí ve třech fázích: společné sdílení, komunikování a pocit společné identity.

První fáze postihuje to, že žáci sdílejí *stejný prostor a společně tráví čas*. Tím je naplněn předpoklad pro vznik společné identity – vzniká kolektivní vědomí „my pocítujeme“. Spolupráce vede k tomu, že žáci o společné práci rozmlouvají a společně se nad daným problémem a jeho alternativními způsoby řešení zamýšlejí.

Vzájemná komunikace umožňuje pochopení vlastního jednání z pohledu druhých, sblíží žáky a posiluje pocit *vzájemnosti a soudržnosti*.

Tento pocit vzájemné podpory při řešení společných problémů vede k plnému *sdílení badatelského úsilí*. Hovoříme zde o specifické připravenosti k učení, která se vyznačuje otevřeností, experimentováním, interaktivním sdílením a kritickým zamýšlením. Sheldrake (1988, s. 23) nazývá takové učební klima *sympatetickou rezonancí procesu poznávání*.

Fáze utváření pocitu vzájemnosti může trvat okolo deseti minut na počátku každé hodiny. V okamžiku, kdy je skupina připravena, přistoupí učitel ke druhé fázi – sdílení názorů a náhledů na vlastní předmět učení.

4. Sebe porozumění a sebevýchova

Žáci obvykle vstupují do pedagogických situací s určitými názory a představami, které jsou tematicky propojeny s jejich předškolní organizací. Jejich představy mohou mnohdy vycházet z nesprávné interpretace jevů. V takovém případě je výchovným cílem pojmenovat momenty, kdy mohlo dojít k mylnému porozumění. Schopnost umět rozpoznat a přiznat vlastní předpojatost může hrát rozhodující roli pro utváření *stmelěného* kolektivu. Tuto fázi lze metodicky rozdělit na tři po sobě jdoucí kroky:

- a) Vysvětlení svého postoje.
- b) Seznámení se s postoji druhých účastníků.
- c) Možnost zamyslet se nad vlastním postojem v kontextu rozličných názorů.

Sled těchto postupů (začínám u sebe, naslouchám druhým, mám možnost svůj názor opravit či pozměnit) je zásadní, neboť poskytuje důležitý prostor pro sebe porozumění a uvědomění si vlastních hodnot a postojů, případně i předsudků a předpojatostí. Vhodné metody zahrnují sebevyjadřování a naslouchání, práci ve skupinách, práci na projektech, tvůrčí činnost, představivost a různé dramatické formy.

5. Prolomení předsudkové spirály

Sebeporozumění a vědomí vlastní předpojatosti ještě neznamena, že jedinec bude schopen jednat v budoucích sociálních situacích adekvátně – tj., že bude schopen zabránit průniku předpojatých hodnot uložených v předvědomí. Tato skutečnost se týká ovšem nejen těch jedinců, kteří se snaží kultivovat či zespolečenštit své vlastní sociální jednání, ale i tzv. „normálních“ žáků v tom smyslu, aby byli ochotni a schopni se v problematických sociálních situacích účinně angažovat. Třetí fáze holistického modelu se proto soustřeďuje na zkoumání různých možností toho, jak jednat v citlivých sociálních situacích. Možností jak reagovat na problematické situace může být celá řada. V modelových situacích lze začít tím, že si položíme dvě základní otázky:

- a) Kdy je vhodné reagovat?
- b) Jak reagovat?

Tyto otázky položené ve vztahu k jednotlivci je ovšem třeba chápat jako součást širšího společenského dění. Pasternak a Meyer (1995, s. 88–89) uvádí v této souvislosti příklad studijního programu „Diskriminační spirála“. (Boal, 1992, s. 24) Model popisuje vznik rasově diskriminačních nálad od individuálních stereotypů, vyhledávání „obětních beránků“ a odpírání základních lidských práv až k rasové segregaci, pogromům a holocaustu. Spirála vývoje rasistických nálad a postojů naznačuje, že důsledky kritického vstupu jedince do rasisticky motivovaného dialogu mohou být vskutku radikálně odlišné. Např. reaguje-li jedinec kriticky na rasistický vtip v kruhu přátel, povede to nanejvýše k roztržce mezi dvěma jedinci. V každém případě zde ale vzniká možnost toho, že se provinilý jedinec může začít zamýšlet nad nevhodností a nevypělostí svého jednání. Obdobná intervence v pokročilejší fázi spirály může ovšem obnášet již značně nepříznivější důsledky jako například v případě kritické konfrontace s neonacistickými názory na sjezdu neonacistů.

Jak tedy jednat v sociálně citlivých situacích? V první řadě by si jedinec měl být vědom širší škály možností, jak se v sociálně citlivé situaci zachovat. Různé situace mohou vyžadovat okamžitou intervenci až po vyhledání pomoci k budoucí sociální intervenci. V druhé řadě by se mělo výchovné působení zaměřit na to, aby žáci mohli prostřednictvím modelových situací získat relevantní zkušenosti a na jejich podkladě i schopnost adekvátního rozhodování.

O co nám zde jde? Především o to, aby žák měl možnost prozkoumat své pocity v kontextu sociálně citlivých situací. Cílem je prohloubit povrchní citové vnímání a snažit se utvářet autentické citové reakce na hodnotově problematické situace. Proniknout pod povrch konvenčního a stereotypního

myšlení, vlastních předsudků či povrchních a nedostatečně formovaných hodnot a postojů je možné například prostřednictvím různých dramatických strategií, zejména pak hrou rolí. Každý z nás sehrává ve svém životě celou řadu sociálních rolí, od rodičovství a profesního zaměření po přátelské a milenecké vztahy. Tyto osobní role jsou utvářeny životními zkušenostmi, etnickým příslušenstvím, sociálním původem, vzděláním a obecně interakcí s vnějším okolím. Role, které hrajeme, mohou být fixované na zkušenosti z nejranejšího dětství a mohou být také utvářené neadekvátním modelováním. Cílem simulovaných dramatických prožitků¹ je proniknout za fixované hranice těchto rolí a prozkoumat možnosti, jak je doplnit a rozšířit tak, aby se rozvíjely v souladu s autentickým, niterným přesvědčením.

Školní věk je věk dospívání, hledání identity a experimentování. V dnešní komerční společnosti je hledání identity mladého člověka vystaveno příliš mnoha povrchním a iluzivním svodům. Navíc, jak četné sociologické studie dokládají, rodinné prostředí mnohdy nabízí méně než adekvátní podporu těchto snah. Školní výchova může prostřednictvím holistických postupů rozvíjet a zpevňovat tento křehký, rozvíjející se vztah mezi tím, „kdo jsem“ a „kým se mohu stát“ tím, že poskytne žákům prostor a podporu ke zkoumání kořenů vlastní identity.

Závěr

John Dewey považoval proces dospívání za klíčový výchovně-vzdělávací cíl. Rozhodující moment viděl ve zpětné analýze prožitků a zkušeností žáků s tím, že by jim tento rozbor měl umožnit lepší řízení a usměrňování svého jednání a myšlení v nových situacích. (Dewey, 1916, s. 76; viz též Gutek, 1997, s. 98–99) V tomto smyslu by pak jednotlivé pedagogické situace měly být utvářeny v souvislosti s tím, jak napomáhají dospívání mladého člověka, jak mu umožňují další vývoj. Pozitivní učební zkušenosti a prožitky mohou vést žáka k tomu, aby vyhledával nové učební situace, zatímco negativní prožitky ho spíše odrazují. Má-li tedy škola úspěšně zastat roli pomocníka v dospívání, měla by se snažit spojit tento cíl s takovými prožitky, které by dnešního žáka dokázaly oslovit. Tento příspěvek se pokusil nastínit některá metodická východiska, která by tuto důležitou výchovnou roli mohla podpořit.

Literatura

BOAL, A. *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge, 1992.

BOAL, A. *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto, 1979.

DELORS, J. *Učení je skryté bohatství. Vzdělávání pro 21. století*. Praha: PdF UK, ÚVRŠ, 1997.

¹Viz Valenta (2004), v širším kontextu Friere (1972) a v souvislosti s dramatickou výchovou Boal (1979).

- DEWEY, J. *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916.
- DEWEY, J. *The Public and its Problems*. The Later Works, díl 2. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984.
- FINK, E. *Natur, Freiheit, Welt, Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1992.
- FRIERE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- GUTEK, G.L. *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- PASTERNAK, M., MEYER, B. Breaking the spiral: A systematic approach to values education. In *Education for Human Rights and Citizenship in Central and Eastern Europe. Teaching Means, Teaching Aids and Methodology of Education*. Praha: Human Rights Education Centre of EIC of Charles University, 1995.
- PETERS, R. S. Reason and habit: The paradox of moral education. In NIBLETT, W. (ed.) *Moral Education in a Changing Society*. London: Faber and Faber, 1963.
- SHELDRAKE, R. *The Presence of the Past*. London: Fontana, 1988.
- SULTANA, R. G. Concepts of knowledge and learning in findings of FRP 4 and 5 projects. Příspěvek prezentovaný na konferenci GENIE, 10.–12. července 2003, Nicosia, Kypr.
- SMITH, A. C. H. *Orghast at Persepolis*. New York, 1972.
- TOURAINÉ, A. *Democracy. Thesis Eleven* 1994, č. 38, s. 14.
- VALENTA, J. *Učít se být*. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ. Praha: Agentura STROM a AISIS, 2004.

SOUČEK, V. Metodická východiska pro utváření hodnotových postojů ve školní třídě. *Pedagogická orientace* 2005, č. 3, s. 25–32. ISSN 1211-4669.

Autor: Václav Souček, Ph. D., katedra pedagogiky a psychologie, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, vsoucek@pf.jcu.cz