

Rozvíjet kulturu pedagogického myšlení

Jarmila Skalková

Daný diskusní příspěvek se ptá: co znamená kultivovat pedagogické myšlení učitelů a budoucích učitelů, proč je tento problém v současné době aktuální, jakou roli při tom hraje pedagogická teorie?

Učitelé, usilující o vnitřní přeměny školy, dnes mohou široce využívat a také využívají četných informací a podnětů, které přináší inovační pedagogické myšlení doma i v zahraničí. Při tom se prosazují základní trendy, jako je odmítání jednostranné orientace na látku v její encyklopedickém a scientistním pojetí, překonávání jednostranné racionalistického pojetí pedagogického procesu, pasivního pojetí žáka, autoritářského klimatu školy aj. K novému zaměření práce usměrňují učitele požadavky, které zdůrazňují proti vnějšímu působení vnitřní motivaci žáků, proti pouhému plnění norem potřebu seberealizace a svobody dítěte aj.

Jestliže se však dostáváme z roviny těchto obecných tendencí do roviny konkrétnější, ukazuje se, že mnohé je často potřeba objasnit hlouběji a všestranněji, má-li dojít ke skutečnému pochopení, vede k praktickým aktům, znamenajícím změny reálné skutečnosti. Pokud se jednotlivé požadavky důkladněji neosvětlují, mohou se stávat častým opakování pouhými hesly či slogany. Dochází i k zjednodušování, které nepostihuje podstatu věci. Takovýchto zjednodušování můžeme v současnosti sledovat celou řadu. Upozorníme na některé jejich základní projevy.

Někdy jde prostě o *redukcí na vnější stránku jevů*, na osvojení jen vnějších rysů určitého myšlenkového proudu (žáci se posadí do kruhu místo za sebou), nebo o *izolaci jednoho aspektu* (odstraní se klasifikace známkami), bez jakéhokoliv hlubšího promýšlení změn v povaze pedagogického procesu, v němž by tyto akty tvořily organickou součást.

Dále nezřídka pozorujeme izolaci jednotlivých vztahů, které se nepřiměřeně preferují, případně *absolutizaci*, při čemž se ostatní souvislosti přehlíží. Takovýto postup, *nereflektující nezbytné komplexní přístupy*, ústí nezřídka v koncepční deformace, v posice, kdy se z jedné krajnosti upadá do krajnosti právě opačné. Např. při vnitřní přestavbě školy je řešení vztahů učitele a žáků a zvýšená pozornost k učícímu se subjektu významným aspektem, který přinesl nesporně řadu cenných inovačních podnětů. Nelze ovšem předpokládat, že vnitřní přestavba školy záleží pouze na tomto vztahu. Póly učitel a žák jsou ve skutečnosti začleněny do komplexních a dynamických struktur, v nichž významné role náleží cíli a obsahu, k nimž ve společné činnosti učitel a žáci směřují. Právě komplexitou těchto vztahů je mimo jiné ovlivňován i vztah učitele a žáků. Dále nezřídka dochází při výkladu tohoto

vztahu k redukovanému pohledu na subjekt — žáka. Spočívá v tom, že je chápán izolovaně pouze z hlediska pedagogické psychologie a často posic, zaměřených psychoanalyticky. To vede k tematizaci jen některých otázek, jako je sebeaktualizace, seberealizace, stres, strach a pod. Neotvírají se dostatečně ty dimenze, které by postihovaly změny v soudobé životní pozici žáka. Kdo nám sedí ve škole? Není to abstraktní žák, subjekt izolovaný od sociálních vztahů společnosti, v níž žije. Jak jsem se snažila konkrétně ukázat na jiném místě, zvláště postmoderní diagnózy upozorňují na rozpory a nároky, s nimiž se mladí lidé musí vyrovnávat, na disonance mezi pojetím školy a prožíváním vlastní životní situace žáků v dnešním rychle se měnícím světě. To předpokládá obohacovat roviny, v nichž se vyjevuje problematika školy i jejích žáků. Do popředí vystupují aspekty sociologické, přístupy etnopedagogické, sociálně-ekonomické, demografické aj.

Také zobecnění soudobých inovačních tendencí, jak se u nás prosazují, ukazuje, že se zatím těžiště jednostranně přesouvá na zájem o otázky pedagogického procesu, jeho prostředky a metody. *Nepřiměřeně je potlačována kategorie obsahu vzdělávání a vyučování.* Obsah je tak vlastně odtrháván od jeho zprostředkování. Zároveň pravděpodobně z obav jednostranného kognitivismu dochází k opačné krajnosti. Nejsou využívány přínosy kognitivní psychologie o strukturách a konstruktivistických interpretativních procesech, jako je např. můžeme sledovat v řadě soudobých prací francouzských pedagogů (Meirieu, Develay aj.), obracejících se k učitelům. Snaží se jim ukázat, jak probíhá učení žáků vzhledem k předmětnému obsahu, jaká je při tom funkce učitele v transformaci učiva. *Naše soudobá pedagogická teorie neodpovídá dostatečně učitelům na otázky, které fakticky musí stále řešit:* jak dochází k osvojování nového vědění, jak se osvojování systému pojmů mění s novými věcnými vztahy a kontexty, v čem spočívá jejich struktura a kvalita abstrakce a zobecnění, jak žáci konstruují a rekonstruují pojmové struktury, v čem spočívá význam kontinuity vědění aj.

Další formou uvedeného zjednodušování je podléhání určité pedagogické módě. Móda je známý sociální jev, studují ji sociologové a může se projevat ve všech oblastech lidské činnosti, tedy i ve vědě a také v pedagogické teorii a praxi. Za poslední desetiletí nám před očima prošla celá řada pedagogických teorií i praktických opatření, která se časem, více nebo méně, na určité období staly módou. Připomeňme jen: programované učení a vyučování, kurikulární teorie, taxonomie cílů, zakládání jazykových laboratoří aj. I v současnosti lze v pedagogice uvést celou řadu projevů, postojů, slovních obrátů a hesel, které lze nazvat módními.

Aby nedošlo k nedorozumění, chci především podtrhnout, že samy tyto teorie, koncepce nebo i praktická opatření znamenají významný přínos

v pedagogickém myšlení. Módní se může stát jakákoliv, třeba i nejprerpracovanější koncepce, teorie, opatření. Obvykle módu nevytvářejí autoři příslušných pedagogických projektů a děl, kteří třeba i tvrdošjně argumentují a hájí svá stanoviska věcnými důvody. Spíše jde o jejich následovníky, epigony, kteří koncepce nekriticky přejímají, simplifikují, paušalizují a předpisují pak praxi jako všelék.

Dále nutno konstatovat, že jev módy s sebou nese i pozitivní aspekty. Především pomáhá prolomit navyklé koncepce, rutinní praktiky, otevírá neobvyklé aspekty, podporuje citlivost pro nové. Podporuje komunikaci přívrženců sdílených koncepcí. V jejich činnosti často zůstávají plodné prvky i tehdy, když móda přejde.

Móda ovšem s sebou nese i vážné negativní rysy. Jedním z nich je skutečnost, že podléhání módě vlastně brání analyzovat dostatečně vlastní praxi a nevede ani k analýze koncepce, která se jako móda uplatňuje. *Módní postoje pak nerozlišují podstatné a nepodstatné.* Často se spokojují pouhým vnějším napodobováním, a tak navozují jen zdánlivé změny. Je např. snadnější pohnout stoly než vytvářet situace vzájemné komunikace ve třídě. Znamenají často *konformismus a paušalizaci vyslovovaných požadavků.* Jestliže se např. původně oprávněná kritika přehlížení zájmů a potřeb žáků stane módní záležitostí, nezřídka sklouzává k deformacím, jako je odmítání nároků na volní úsilí žáků; utváření prostoru pro seberealizaci pojaté spíše módně, se nezřídka dostává do rozporu s jakýmikoliv požadavky učitele na výkon žáků a pod. Takovéto módy pak vytvářejí i atmosféru, kde se necítí dobře ti, kteří ji nesdílejí. Dostávají punc zaostalosti, nejdou s dobou. Přiznat, že kladu určité požadavky na výkon žáka, že mám představy o autoritě učitele nebo o úrovni kázně žáků je v určitém prostředí přímo provokativní. Někdy je takovéto módní prostředí až sektářsky militantní, takže učitel jiného názoru se neodvážá promluvit. Přijetí módního stanoviska je vždy pohodlnější a méně náročné. Zbavuje např. povinnosti číst původní díla, rozvíjet analytické a kritické myšlení.

Co vyplývá z toho všeho, co jsem uvedla, pro kultivaci pedagogického myšlení?

Pedagogická teorie v profesionální přípravě učitelů a další jejich vzdělávání může především pomoci, aby nepodléhali zjednodušenému reduovanému myšlení. To znamená učit diferencovat a rozlišovat to, co se nemá zaměňovat (autoritářství a autorita), vidět souvislosti i napětí mezi póly, které se nevyklučují (zájem a úsilí), uvědomovat si vzájemné vztahy (obsah a metoda), osvojovat si komplexní, všestranné chápání problémů, které odpovídá složitosti pedagogických jevů.

Důležité je také vytvářet prostor a příznivé klima pro kladení otázek

a věcně na ně odpovídat. Mnozí učitelé, kteří v každodenní složité a náročné školní realitě usilují — nezřídka s velkým psychickým vypětím — plnit co nejlépe požadavky vzdělávacího a výchovného procesu, se táží: musí být nastolování důvěry a používání prvků empatie v protikladu s uplatňováním autority učitele? V čem jsou podněty, ale také meze tzv. nedirektivní pedagogiky? Lze svobodu dítěte skutečně chápat pouze jako něco vnitřního, nezávislého na vnějším světě? Musí být spontánní chování v protikladu se sebeovládáním? Známkovat — ano či ne? Jak se odlišuje pojem autority od autoritářství? Jsou svoboda dítěte a kázeň vylučující se protiklady? Nelze popírat význam hry v procesu vzdělávání. Lze však zaměňovat vzdělávání za hru a zapomínat na formativní význam práce a úsilí? Je oprávněné při každém užití pojmu výkon obviňovat učitele z obhajoby „výkonové pedagogiky“? Neposunuje se občas zájem o spontánní aktivitu žáka k aktivismu, za nímž jednostranně ustupují do pozadí zřetele ke vzdělávacím obsahům? Může pojem „standard“ nahradit pojem výchovných a vzdělávacích cílů?

Rozvinutí analytického a kritického myšlení učiteli ukáže, že je značně zjednodušující klást proti sobě vyhocené protiklady, jako by se vzájemně vylučovaly. Spíše jde o to, v každé opoziční tezi odhalovat její oprávněné momenty, ale i meze a překonávat je na vyšší úrovni syntézy, která přináší nová řešení. Rozvíjet kulturu pedagogického myšlení znamená také uvědomovat si polysémantičnost pojmů, sledovat jejich význam v pojmovém systému určitých pedagogických koncepcí, všimnout si jejich rozličných konotací. Nebude pak docházet k iluzorním představám, že měníme reálnou skutečnost a zatím se jen manipuluje s jinými termíny. Historická vývojová a teoretická interpretace odhalí mnohostranné souvislosti obecných tvrzení, jako je např. „škola orientovaná na učivo a učitele“ proti „škola orientovaná na žáka“, ukáže jejich skutečný smysl a zabrání zjednodušeným výkladům.

Za jakých podmínek se mění reálná praxe? Uplatňování teoretických poznatků není prostá technická aplikace, prosté vnášení teorie do praxe nebo jednoduchá imitace. Nové poznatky se včleňují do tvořivé činnosti učitele a tím se i přetvářejí, stávají osobní. Jde pak o změny individuálního postoje i praktické činnosti. Jestliže pedagogické ideje nejsou prověřovány ve vlastní praxi, kde se obohacují novými významovými nuancemi, zůstávají obvykle prázdné.

Spolu s odpověďmi na konkrétní otázky praxe by si pedagogická teorie měla stále klást otázku, zda skutečně vede myšlení učitelů k základním dimensím, které umožňují měnit školu.

[1] Delannoy, C.: Au péril de la mode. Cahiers pédagogiques, N° 330, Janvier 1995, s. 9–11

[2] Meirieu, Ph.: Apprendre ... oui, mais comment. ESF ed., Paris 1988 (3. vyd.)

- [3] Skalková, J.: Od teorie k praxi vyučování. SPN, Praha 1978, s. 8–13
[4] Skalková, J.: Postmoderní myšlení a pedagogika. Pedagogika, 1995, č. 1., s. 14–29
[5] Tozzi, M.: Quand le praticien oublie la complexité du réel. Cahiers pédagogiques, N° 330, Janvier 1995, s. 52–54

Pokusy o reformu strednej školy v Československej republike v dvadsiatych rokoch 20. storočia

Jozef Pšenák

Československá republika sa zaraďovala v povojnovej Európe medzi krajiny s vysokou úrovňou kultúrneho rozvoja. Spolu s Francúzskom a Belgickom sa zaraďovala v Európe na 10.–12. miesto.¹ Z hľadiska kultúrneho rozvoja novoutvorenú Československú republiku tvorili české krajiny s 10 miliónmi obyvateľov a s úplnou alfabetizáciou obyvateľstva, kde sa realizovala od r. 1869 nielen povinná školská dochádzka na úrovni ľudovej školy, ale aj povinné neúplné stredné vzdelanie na úrovni meštianskej školy. Slovensko s 3 miliónmi obyvateľov bolo v úplne inej situácii. Národná slovenská škola bola prakticky zlikvidovaná, neexistovali slovenské meštianske, učňovské, stredné a vysoké školy. Podobná situácia bola v Podkarpatskej Rusi.

Československá republika zdedila dve celkom rozdielne organizačné, štrukturálne školské systavy, líšiac sa tradíciou a výchovnovzdelávacími princípmi. Išlo o predlitavskú a uhorskú školskú sústavu. Jednou z prvoradých úloh v tejto oblasti bola unifikácia školy a vytvorenie jednotnej školskej sústavy, unifikácia obsahu a rozsahu všeobecného i odborného vzdelania, zjednotenie vyučovacích a výchovných metód. Unifikácia školskej sústavy, jej demokratizácia a likvidácia následkov národnostnej diskriminácie — to boli hlavné úlohy v oblasti školskej politiky predmníchovskej Československej republiky.

Prestavba československého školstva bola realizovaná množstvom zákonodarných aktov v r. 1919–1923 a v ďalších rokoch. V tridsiatych rokoch zákonodarná aktivita klesá. Najvýznamnejším zákonom v dvadsiatych rokoch, dotýkajúcim sa národnej školy, bol tzv. Malý školský zákon, prijatý v júli 1922.²

Nový školský zákon, ktorý by novo vymedzil ciele, organizačné zásady, štruktúru apd. vzhľadom k aktuálnym potrebám doby sa očakával od vzniku republiky. Malý školský zákon takýmto zákonodarným aktom nebol. Československá národná škola sa naďalej opierala o ríšske zákony, najmä o ríšsky školský zákon z r. 1869.