Vitae non scholae discimus

Jana Skácelová

Učíme se pro život ne pro školu. Otázka samostatnosti a tvořivosti není nové téma, které se právě objevuje v pojetí školy a teorie. Změna nastává v jiném pohledu, kontextu a paradigmatu.

Už citát, který jsem použila v úvodu, parafráze slavného Senecova výroku: „Učíme se pro školu ne pro život", je příkladem, na kterém by se dal ukázat vývoj různých pedagogických názorů a směrů, které řeší základní otázky zacílení výchovy a vzdělání. Hledání optimálního poměru mezi znalostmi a způsoby zpracování nebo aplikace je stálou náplní pedagogických úvah.

Mohou společenské vědy, které samostatně společenskou problematiku zkoumají a také se ve školách na různých úrovních vyučují, napomoci tomuto hledání? Jakým způsobem v těchto disciplínách pracovat? Má filozofie a ostatní společenskovědní disciplíny místo v komplexu dnešního vzdělávání?

Při řešení každého problému můžeme vidět jeho tři základní komponenty:

1. situaci a její možnou změnu
2. změnu sebe sama
3. změnu druhých.

Jaké jsou základní znaky situace z pohledu společenských věd?

1. Základním procesem dnešního světa je globalizace, zvětšování rychlosti změn, jiný rozměr času a prostoru nebo, jak uvádí Marc Auge (1999) „zrychlování dějin". Zajímavým způsobem vidí tento jev Zygmunt Bauman (1999) ve své knize Globalizace.

Člověk se za svůj život bude muset vyrovnávat se stále větším počtem změn (s tím souvisí i očekávaná změna profesní dráhy za život). Řešení mnoha problémových situací, ve kterých tradiční vzorce chování přestávají platit, a s tím souvisící schopnost a umění tvořivého přístupu by se mělo stávat nedílnou součástí vybavenosti pro život.

2. Druhým důležitým atributem současného světa je nejistota. Někteří sociologové pokládají právě nejistotu a obavy za hybnou sílu života a společnost je popisována jako společnost obav.

Rozvolňování sociálních vazeb, které provází různé formy soužití (klasický příklad vidíme u rodiny), zvyšování osobní autonomie vede k životu se silným akcentem na individuální odpovědnost. Osobní odpovědnost za podmínek nejistoty může být vyjádřením individuálního imperativu doby. Pro pedagogiku zde vzniká celá řada otázek. Jak připravujeme děti a studenty

na život v podmínkách nejistoty, rizika a odpovědnosti (která s postupující globalizací je sice méně viditelná, ale o to většího rozměru dosahuje)?

3. Třetím znakem situace, kterého bych si chtěla povšimnout, je zprostředkovanost světa. Naše současná životní zkušenost je zásluhou vědy, techniky, médií širší než byla životní zkušenost našich dědů, ale tato zkušenost je mnohem více zprostředkovaná. Náš věk je dobou velkého množství informací, ale o to méně komplexní je naše autentická životní zkušenost. Přirozené životní i potravní řetězce jsou rozkouskovány. Při nákupu zamrazených potravin a polotovarů si snad naše děti neuvědomují zcela přesně přirozený koloběh. Jako výraz zprostředkovanosti můžeme chápat i případ fialových krav, které děti malovaly ve školách po zhlédnutí televizní reklamy. Snad právě zprostředkovanost je příčinou hladu po zážitcích, který zdůrazňuje Keller (1997). Tento zájem má vliv na prosperitu cestovních kanceláří, ale i dealerů drog, protože naše autenticita přece musí být hlavně co nejvíce nevšední.

Pedagogika by měla řešit další velkou problémovou oblast. Jak budeme v dětech a studentech budovat kritické myšlení a schopnost hledat si vlastní identitu nepatologickým způsobem (neboť otázka současného světa je i otázkou identity a jejího naplňování). Umíme nabídnout dostatečné možnosti, vidět alternativy a povzbuzovat v dětech hledání těchto alternativ.

Organizace UNESCO vymezila základní principy vzdělávání pro 21. století:

1. učit se poznávat
2. učit se jednat
3. učit se žít společně
4. učit se být.

Pro pochopení současných procesů, jejichž podstata je stále více skryta, je nutná větší obecnost v přístupu, proto společenské vědy mohou přispět k většímu nadhledu a mají své místo v základech dnešního vzdělávání a také se mohou podílet na naplňování principů, které UNESCO vymezilo.

Jde o to, jak modifikovat způsob práce v těchto disciplinách. Například ve filozofii na středoškolské úrovni často dochází k memorování historických dat, směrů a názorů bez snahy o pochopení smyslu tohoto tázání a tak dochází přes veškerou snahu o filozofii k popření filozofie. Setkáváme se s tzv. Escherovým faktorem (Open University, 1992), který popisuje marketing (jako příklad Escherova faktoru bych uvedla situaci dopravního podniku, který má zabezpečovat městskou dopravu. Je rozepsán platný jízdní řád, řidič autobusu zná své povinnosti a objíždí jednotlivé zastávky. Vzniká zde problém: aby mohl dodržovat jízdní řád, nemůže nechat nastoupit cestující, a tak aby plnil své závazky a plnil předepsanou časovou normu jezdí po

trase, ale na zastávkách nemůže zastavovat a tak je popřen smysl celé této činnosti, i když všechny vnější ukazatele jsou splněny).

Velkým otazníkem je také stanovení a uplatnění kognitivních a afektivních cílů v naší výuce. Osnovy sice obsahují množství cílů v afektivní rovině, ale stále převládá tendence převádět je do kognitivní roviny. Důležitost afektivní stránky si snad více uvědomili tvůrci reklamních sdělení, kteří se na tuto oblast přímo zaměřují, než naše škola. Máme tendenci spíše učit o spolupráci, o toleranci než samotné spolupráci a toleranci, protože práce v těchto rovinách je velmi složitá, problémy jsou s hodnocením (a výstup je spíše investicí do postojů než znalostí, které jsou lépe změřitelné a lépe se hodnotí známkou na vysvědčení).

Přesto se objevuje mnoho způsobů práce, které je nutno podporovat. Jako velmi přínosný vidím program kritického myšlení a psaní (seminář a školení organizuje PAU).

Užívání a procvičování myšlenkového rámce „CORT thinking", který uvádí Fischer (1997). Tato metoda umožňuje řešit problémové situace, snaží se o vidění alternativ a jiných hledisek při řešení konkrétních situací.

Projekt Českého centra pro vyjednávání a řešení konfliktů „Konflikt koření života" (1996), který se týká rozvoje dovedností žáků a studentů v řešení konfliktů, týmové spolupráci na základě mnoha modelových situací.

Sama při přípravě budoucích učitelů zkouším tyto postupy a také využívám techniku mentálních map. Pomocí mentální mapy by si měl student učitelství na základě studia vytvořit strukturu učiva, se kterou bude se žáky pracovat. Mentální mapa dovoluje vytvářet i vzájemné vztahy mezi jednotlivými pojmy, které je možné i graficky znázornit. Na tomto základě řešíme otázky práce s danou problematikou na různých hladinách, např. z hlediska Bloomovy taxonomie (jde především o to, jak nastavit vějíř činností, který má posunout žáka a studenta do vyšších hladin – aplikace, analýza, syntéza, hodnotící posouzení). Význam spočívá v poznání, že k hlubšímu pochopení a schopnosti samostatné práce na problému nestačí jen reprodukce naučených faktů a definic, ale budoucí učitel musí přemýšlet jakými činnostmi přivede žáka k dalšímu zpracování nových informací.

Další úvaha nastává při řešení variant daného tématu, např. při úvaze nad jednotlivými učebními styly a přizpůsobování výuky těmto stylům. Snažím se tedy u budoucích učitelů řešit otázku, jak tvořivě pracovat s učební látkou. Modifikací by samozřejmě mohlo být více.

Otázka tvořivosti je natolik důležitá a spjatá s podstatou člověka, že vždy bude součástí pedagogických i filozofických úvah. Jde o to stále hledat nové nebo přehodnocovat staré přístupy práce s žáky a studenty, abychom podporovali onu specificky lidskou danost vidět poloprázdnou láhev jako poloplnou, což je jednou z podstaty tvořivého myšlení.

Literatura

AUGÉ, M. *Antropologie současných světů.* Praha: Atlantis, 1999.
BAUMAN, Z. *Globalizace.* Praha: Mladá fronta, 1999.
České centrum pro vyjednávání a řešení konfliktů. Konflikt koření života. Praha, 1996.
FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se.* Praha: Portál, 1997.
HOWARD, P. J. *Příručka pro uživatele.* Praha, 1998.
KELLER, J. *Abeceda prosperity.* Brno, 1997.
MAREŠ, P. *Sociologie nerovnosti a chudoby.* Praha, 1999.
Open University. Marketing v praxi. Bratislava, 1992.

Adresa autorky: PhDr. Jana Skácelová, Brno