

# Ze zahraničí

---

---

## Kultura učení jako výuková metoda (kritické poznámky k otázce metod)

Renata Seebauerová

*V příspěvku poukazujeme na to, že nové kultury učení jako výukové metody lze považovat za předpoklad pro jeden z nových pohledů na dětství, který se vyznačuje respektováním individuality dítěte. Nové kultury učení vycházející z rozmanitých individualit jsou založeny na rozšířeném pojmu výkonu a jejich smyslem je nahradit strnulé struktury a zkostnatělé organizační formy. Kompetence a připravenost všech, kteří participují na výchovně vzdělávacím procesu jakož i příprava učitelů, jsou-li nasměrovány proaktivně, jsou neodmyslitelnými předpoklady pro vytvoření „kultur učení“, které samy o sobě zodpovídají otázku hledání „té správné metody“.*

### Kritická poznámka

Naše vzdělávací systémy využívají *výukových metod*, které nejsou přiměřeny individuálnímu založení dítěte. Tyto výukové metody vyplývají převážně z používání učebnice, kde je již učiněn výběr obsahu a látky včetně metodického zpracování, což vede dítě k tomu, aby se učilo obsahy,

- které se učit nechce, popř.
- které se nechce učit v tomto okamžiku, popř.
- které se nechce učit tímto způsobem.

Učebnice se tím stává „prostředkem disciplíny“, „nástrojem nadvlády“ v ruce učitele, který se odvolává na učební osnovy, podle nichž je autorizovaná učebnice vytvořena.

### 1. Podnět pro aktuální diskusi k otázce metod

#### 1.1 Současná proměna „dětství/dětskosti“

Historicky vzato, děti nikdy v minulosti nevyrostaly za tak příznivých životních (existenčních i hmotných) podmínek jako dnes; viz výrazný ústup dětské a zejména kojenecké úmrtnosti, zajištění všestranné lékařské péče, veřejnou i osobní hygienu, podmínky pro bydlení, oficiální odstranění dětské

práce. Na druhé straně je však v těžce společnosti mnoho dětí znevýhodněno ekonomicky, jsou vystaveny hrozbě chudoby, psychického i fyzického strádání.

Hurrelmann (1990, s. 13) poukazuje na „narůstající delikvenci, kriminalitu a agresivitu dětí a mládeže“, na „stále častější konzumaci alkoholu a drog, zneužívání léků, nezdravou výživu, chování, které vede k úrazům“, na „častější projevy nápadného chování a poruch.“

Už dávno neplatí, že se děti, které navštěvují určitý typ školy (např. primární školu, druhý stupeň základní školy atd.), projevují stejným způsobem. Tam, kde se v důsledku více než stoleté tradice ve vývojové psychologii stále ještě hovoří o „vývojových stupních“ či „fázích“, je náš „pohled na kontinuálně probíhající vývoj s výraznými individuálními zvláštnostmi zpravidla překryt představou o průměrném dítěti“. Takový zkreslující pohled pak napomáhá přetrvávání rozdělení školní docházky na čtyřleté cykly, jak je tomu například v rakouském vzdělávacím systému (srov. Seebauer, 2000) s tímž metodickým přístupem ve velmi heterogenních učebních skupinách jednoho ročníku.

Baacke a Ferchhoff (1997, s. 58) uvádějí, s odkazem na četné německy psané publikace věnované tématice dětství, na „proměnu dětského prožívání v posledních desetiletích“, že současné dětství lze charakterizovat jako dětství „medializované“, „ovlivněné reklamou“, „institucionalizované“, „svéhlavé“, „orientované na budoucnost“, „zdomácnělé“, „konzumní“, „multikulturní“, „sportovní“, „městske středostavovské“, „citově zatížené“, „zeškolštěné“, „podřídivé“, „prvoplánové či úkolované“, „izolované“.

Vezmeme-li v úvahu aktuální evropskou situaci (vývoj ve státech někdejšího východního bloku, balkánské války atd.), můžeme ještě přinejmenším dodat, že je to dětství „dezorientované“, „válečné“, „vykořeněné“.

Především v základní škole jsou pospolu děti s nejrůznějšími životními zkušenostmi, z nejrůznějších kulturních prostředí, děti vyrůstající bez vážnějších otřesů i děti ustavičně prchající a hledající útočiště, které žijí na samé hranici zhroucení pod tíží problémů; jsou zde děti, jejichž mateřština je současně i jejich vyučovací jazykem, spolu s dětmi, pro které je vyučovací jazyk jazykem cizím.

## 1.2 Malá preciznost a neostrost pojmu „metoda“

Učitel A:	Nejdříve udělám motivující vstup – tím je zajištěno nadšení dětí po celou hodinu.
Učitel B:	K tomu se přece přímo nabízí projekt – už jako minule. Ten se podařil. Žáci mají opět pracovat samostatně, tím si to víc zapamatují . . .
Učitel C:	Začnu vyučovacím rozhovorem, a pak to shrnu a doplním pořádnou přednáškou. Moji žáci se přece také musí učit poslouchat . . .
Učitel D:	Nejdříve se musí uplatnit autorita, pak se držíme učebnice, takže se nemůže nic špatného přihodit . . .

Krátký rozhovor v kabinetu by měl objasnit dva fenomény:

- v prvním se diskutuje o výukových prostředcích, jak má být určitý učební obsah žákům zprostředkován;
- ve druhém je zřejmé, že učitelé (experti na výchovu a vzdělávání) – mají jasno v tom, že se při „otázce metod“ jedná o to, jak vyučovat, všechny ostatní výpovědi různých „dílků oblastí“ pojmu metoda – jako „artikulační formy“, „sociální formy“ nebo „akční formy“ používají do značné míry nerefluktovaně.

Podle Meyera (1987, s. 45) jsou „vyučovací metody, formy a postupy, ve kterých a se kterými si učitel a žák osvojí okolní přirozenou a společenskou skutečnost v institucionálních rámcových podmínkách.“

Vyučovací metody zajiště neexistují „per se“, nýbrž vytváří se teprve „metodickým jednáním“ učitelů a žáků.

Terhart (1983, s. 133 a násl.) chápe metodický pojem přesněji, čímž do něj vnáší aspekt „vhodnosti“: pojem metoda klade činnost učícího se a vyučujícího právě tak jako věcný a objektový poměr této činnosti do vzájemného vztahu, který lze posuzovat podle kritérií eficientní vhodnosti, ale také pedagogické hodnoty (Terhart, 1983, s. 133 an.).

Metody určují, jak spolu žáci a učitel ve vyučování budou jednat, přičemž se učitelé často ve svém vyučovacím (metodickém) jednání dovolávají předpisů v učebním plánu, materializovaných prostřednictvím učebnice. Moc učitele stanovovat pravidla a prosazovat jejich dodržování, je tím nesrovnatelně větší než žákova.

Meyer (1983, s. 51) odkazuje při diskusích o metodách:

1. Na „vztah nadvlády“, který existuje „mezi učitelem a jeho žáky . . . je společensky žádoucí, institucionálně zajištěný a pedagogicky zdůvodněný navzdory tomu, že neexistují empirické důkazy o tom, že by byl nezbytný pro úspěšnou výuku.“ (Meyer, 1983, s. 51)
2. Na „rozporuplnost“, která ulpívá na vyučovacích metodách – totiž aby „svěřací kazajka a osvobození“ vytvořily jednotu – a tak vyučovací pro-

ces poháněly kupředu: „Metodické jednání učitele spočívá v neodstranitelném protikladu vést žáky násilím k samostatnosti. Metodické jednání žáků je prostoupeno rozporem chtít samostatně jednat, ale přesto být odkázán na pomoc učitele.“

Proč se pojem „metoda“ – přes četné problémy, které jsou s jeho používáním spojeny – i nadále používá?

Důvody spatřujeme v tom, že „metody“

- zahrnují a zprostředkovávají určité „rutiny utváření vyučování“ a vědění, které jsou základem těchto metod; a jak navrhuje Hiller (1981, s. 134 a násl.),
- v „archeologii didaktického mluvení a jednání . . .“, které u „inscenačních vzorů“ zkoumají podmínky jejich vzniku a užití včetně inherentního vědění.

Nadále však nejasné zůstává:

- které metody učitelé skutečně používají – za zavřenými dveřmi třídy;
- v jaké míře učitele ovlivňují metody, které sami zažili – za dob své vlastní školní docházky, respektive při vzdělání učitelů – přes kolik generací žáků jsou tradovány neadekvatní (např. upřednostňování učebnice ve vyučování; srov. [http://www.sbg.ac.at/erz/kritnet/31\\_.html](http://www.sbg.ac.at/erz/kritnet/31_.html));
- v jaké míře je teoretické poznání o metodách schopno stimulovat jejich praktické využití ve výuce;
- zda změny v politických a sociálních systémech a s tím spojené změny v učebních osnovách mají za následek změny v metodickém repertoáru učitelů;
- zda a v jakých typech škol jsou změny – pokud vůbec – nejspíše prováděny;
- zda případné změny vychýlí „kyvadlo“ opačným směrem (např. induktivní – deduktivní; orientovaný na učitele – orientovaný na žáka; frontální vyučování – otevřené vyučování), či zda jsou změny orientovány na individualní založení dítěte.

Výzkum těchto otázek by mohl napomoci reflektovanějšímu a kreativnějšímu vyučování a následkem toho k vytvoření nové „kultury učení“.

## 2. Nové „kultury učení“ místo strnulých metodických konceptů

### 2.1 Změny v chápání výkonu a jejich nutné konsekvence pro osvojování vědomostí, dovedností a způsobů chování

Jestliže v minulosti byl ve světě práce i ve škole výkon vesměs orientován na úkol, který plnil jednotlivec, jak to známe z obvyklých pracovních organizací založených na dělbě práce a funkční diferenciaci, dnes se četné výkony v hospodářství, vědě a technice chápou jako výsledky týmů a skupin. Podobně

jako v hospodářství se i v každodenní práci školní třídy klade stále větší důraz na „kvalitu a dynamiku výkonu“ dosaženého skupinovou prací. A to zejména tehdy, když pracovní skupina či skupina žáků si sama řídí proces zvládnání zadaného úkolu, a tak se musí sama rozhodnout, jaký výkon dané situaci nejlépe odpovídá.

Tato proměna v pojetí výkonu podle Mustera (2000) znamená:

- že významy výkonu se mohou značně lišit, např. v závislosti na stupni obtížnosti problémové situace;
- na druhé straně je pracovní skupina učícím se systémem, v němž zkušenosti s vítězstvími a prohrami během zvládnání úkolu vedou k novým, obsáhlejšími, individuálním i kolektivním kompetencím.

Uvedené aspekty umožňují nejen pohled na aktuálně dosažené výsledky, ale nezbytně také otevírají perspektivy nových přístupů k vytyčování výkonnostních cílů.

Na jednom sympoziu, pořádaném dortmundskou univerzitou k tématu „Hodnocení školního výkonu a zjišťování kvality“, konstatoval Eckinger (2000), že „... z pohledu školní pedagogiky ... je výkon především výkonem učebním. Výkonové předpoklady lidí zahrnují ale i pohotovost k sociální angažovanosti, empatii, solidaritu a vzájemnou pomoc. Pokud se tedy ve škole bude namísto celostního pojetí hodnocení dávat přednost pojetí zúženému na kognitivní výkony, bude nezbytné, abychom – vzhledem k potřebám prognózování úspěšnosti profesní přípravy – údaje o školním hodnocení podstatně revidovali.“

Vydeme-li z tohoto modifikovaného pojetí výkonu, budeme usilovat o školu, v níž bude každý výkon oceněn na základě individuálního založení dítěte a která poskytne podporu i slabým, úzkostným, nejistým a znevýhodněným. Učení se tak nestane konkurenčním bojem a z dětí se nestanou vítězové ani poražení.

Na základě takto chápaného pojmu výkonu se četné školy pokouší organizovat učení jinak než formou tradičního vyučování, založeného na učitelově přednášce a výukovém rozhovoru. Hodnocení výkonu, kromě uplatnění zřetel k individuálnímu založení dětí, tak plní i společenskou funkci a je rovněž klíčem ke kultivaci školního učení. Tyto pokusy nejsou omezeny na primární školu, ale uplatňují se rovněž na druhém stupni základních škol i na gymnáziích, což dokazují následující zásady pro stanovení pedagogicky legitimního chápání výkonu, vypracované oddělením pro administrativní záležitosti všeobecně vzdělávacích vyšších škol spolkové země Štýrsko. Tyto zásady jsou účinné jedině tehdy, jsou-li chápány jako jeden celek:

- Výkon se vyznačuje jednak produktovými, jednak procesuálními charakteristikami; výsledky učení nesmí být tím jediným, co je v centru

sledování – přinejmenším stejný význam se má přiznat i procesuálním aspektům školního učení.

- Výkon spočívá jak na individuálním, tak sociálním učení; pedagogické chápání výkonu má posilovat propojenost mezi oběma těmito aspekty.
- Výkon tvoří problémové a mnohostranné učení; školní prostředí má zahrnovat situace, působící jako přirozená výzva učít se, má probouzet zvědavost a nabízet četné příležitosti k explorativní činnosti.
- Výkon předpokládá povzbuzující učební klima a vynaložení pracovního úsilí; tím je ve škole posilován princip podpory rozvoje všech žáků na úkor principu výběru (<http://www.lsr-stmk.gv.at/> . . . , převzato 4. 6. 2000).

Nové formy osvojování poznatků z části předpokládají i nová organizační opatření ve škole, která z části vycházejí z nového pojetí řízení školy a konečně vyplývají i ze vzájemné kooperace všech, kdo ovlivňují život konkrétní školní třídy: učitelů, dětí, rodičů.

## *2.2 Flexibilní organizační formy – na příkladu školy ve Vídni*

Nejen školská správa, ale i školy samotné se musí s tímto novým vývojem vyrovnat. Pokud jde o vídeňské školství, můžeme uvést jako příklad následující změny za posledních 10 let (srov. Stadtschulrat für Wien, 12/99; s. 81 a násl.):

- didakticko-metodické přístupy využívající prvků reformní pedagogiky (otevřené učení, Freinetova pedagogika, montessoriovská pedagogika, jenský plán, daltonský plán, projektové vyučování . . . ),
- dynamický podpůrný projekt (posilování integrace),
- flexibilní organizační formy, spojované vesměs s označením „týmové vyučování“,
- nová pojetí vyučovacích předmětů,
- heterogenita ročníků v rozmanitých „modelech zaškolování“ (Nová základní škola, Vícestupňová třída),
- vyučování přesahující rámec jednotlivých vyučovacích předmětů (pokusná střední škola),
- vyučování orientované na žáky, resp. na jejich jednání,
- alternativní formy hodnocení výkonu (na základní škole, pokusně na střední škole),
- nové pojetí výkonu, které je vedle kognitivních ukazatelů zacíleno na osvojení sociálních kompetencí,
- realizace mezinárodních projektů (Comenius, Arion, Sokrates . . . ),
- vytvoření specifikovaných podpůrných programů (interkulturní učení, péče o děti se specifickými poruchami jako je např. legasthenie, speciálně pedagogické intervence, kompenzace disociality . . . ).

Navíc všechny vídeňské školy vyvinuly svůj vlastní profil vztažený k lokalitě školy: Školy se vyrovnávají s konkrétními společenskými nároky, prověřují, jak dobře na tyto nároky reagují a vyvozují pak závěry pro kvalitu své další práce (srov. Stadtschulrat für Wien, 12/99; s. 82).

### 2.3 Kompetence a připravenosti žáků k vytvoření nových „kultur učení“

Organizace připravující učitele stojí stále častěji před otázkou, jakým způsobem a v jaké míře jsou ony samy schopny pro praxi připravit (tj. vybavit nutnými kompetencemi a připravenostmi) budoucí generaci učitelů – především pro první roky praxe.

Následuje přehled „kompetencí“ a „připraveností“ (bez třídění a priorit), které autorka považuje za podstatné.

<p><b>Personální kompetence</b> např. otevřenost, sebekritičnost, konstruktivnost, sebezodpovědnost, angažovanost, odolnost vůči zátěži, flexibilita, tolerance...</p> <hr/> <p><b>Sociální kompetence</b> např. kooperativnost, připravenost pomoci, tým a skupina; prosociální chování, reverzibilita...</p>	<p><b>Připravenost orientovat vyučování na individuální založení dítěte</b> „orientace na dítě“, pozorování antropogenních a sociálně kulturních předpokladů...</p>
<p><b>Interkulturní kompetence</b> např. adekvátní zacházení s kulturní diverzifikací včetně její akceptace</p> <hr/> <p><b>Komunikativní kompetence</b> např. flexibilita v jazykovém projevu, schopnost navázat kontakt, trpělivost, veselost...</p> <hr/> <p><b>Oborová kompetence</b> např. důkladné zvládnutí oboru je předpokladem kompetentní elementarizace a didaktizace učebních obsahů...</p>	<p><b>Připravenost k vytvoření příznivého učebního klimatu</b> např. učení provázené vzájemnou úctou a důvěrou; učení v uvolněné atmosféře...</p>

<b>Didaktická kompetence</b> srov. souvislost s oborovou kompetencí, jasná, motivující témata.	<b>Připravenost k flexibilnímu použití registru metod</b> děti se přitom dozvědí, kterou metodou se ony samy nejlépe učí, budou schopny samy si zvolit učební metody, („učit učít se“)
<b>Organizační kompetence</b> např. materiály, média, indoor- a outdoor- prvky; informační technologie...	
<b>Evaluační kompetence</b> ... výsledky učení a vlastní výuková činnost.	

Aby bylo možné vybavit absolventa instituce připravující učitele těmito kompetencemi a připravenostmi, je nutné provádět permanentní kritickou reflexi a revidování vzdělávací nabídky a obsahů.

### 3. Od strnulých metodických konceptů ke „kulturám učení“ v „dobrých školách“

Smyslem obou předcházejících odstavců bylo uvažovat o tom, že

- předpokladem „kultur učení“ v „dobrých školách“ je rozšířené chápání výkonu a organizační změny v tradičním chodu školy;
- učitelé a vzdělavatelé učitelů odpovídající kompetence a připravenosti získali a ve své výuce jich využívají.

Nikoliv užívání určité – možná právě „aktuální“ metody – je žádoucí; metody nemohou být používány samy pro sebe! Otázka metody by měla být spíše otázkou toho, zda je metoda dostatečně flexibilní, přiměřená právě dosaženému individuálnímu založení dítěte.

„Nové kultury učení“	
„jsou“	„nejsou“
globální	lokální
založeny na komunikaci a spolupráci	založeny na nátlaku a soutěživosti
do značné míry nezávislé na čase a místě (učení se může uskutečnit kdekoliv)	vázaný na čas a místo
orientovány na učícího se	orientovány systémově

„Nové kultury učení“ generují „dobré školy“, které se podle Posche (1999, s. 329) a dalších se vyznačují:

- orientací na vysoký, všem známý oborový a obor překračující standard výkonu;
- vysokým ceněním vědomostí a kompetence;
- očekáváním úspěchu se zřetelem na schopnost žáků dosáhnout výkonu (pygmalion efekt);



- společnou řečí a převzetím zodpovědnosti žáky;
- hodnotnými vztahy mezi vedením, učiteli a žáky;
- kooperativním vedením školy;
- vyjednáním a důsledným dodržováním pravidel;
- bohatým životem školy a rozmanitými možnostmi aktivit pro učitele i žáky (rovněž v oblasti múzicko-kreativní);
- vtažením rodičů do školního dění.

V dobrých školách charakterizovaných odpovídající „kulturou učení“ je otázka „té správné metody“ zodpovězena. Nikoliv užití určité metody je pedagogicky významné, nýbrž identifikace takových metod, které nejlépe vyhovují individuálnímu založení dítěte.

### Podněty pro individuální reflexi

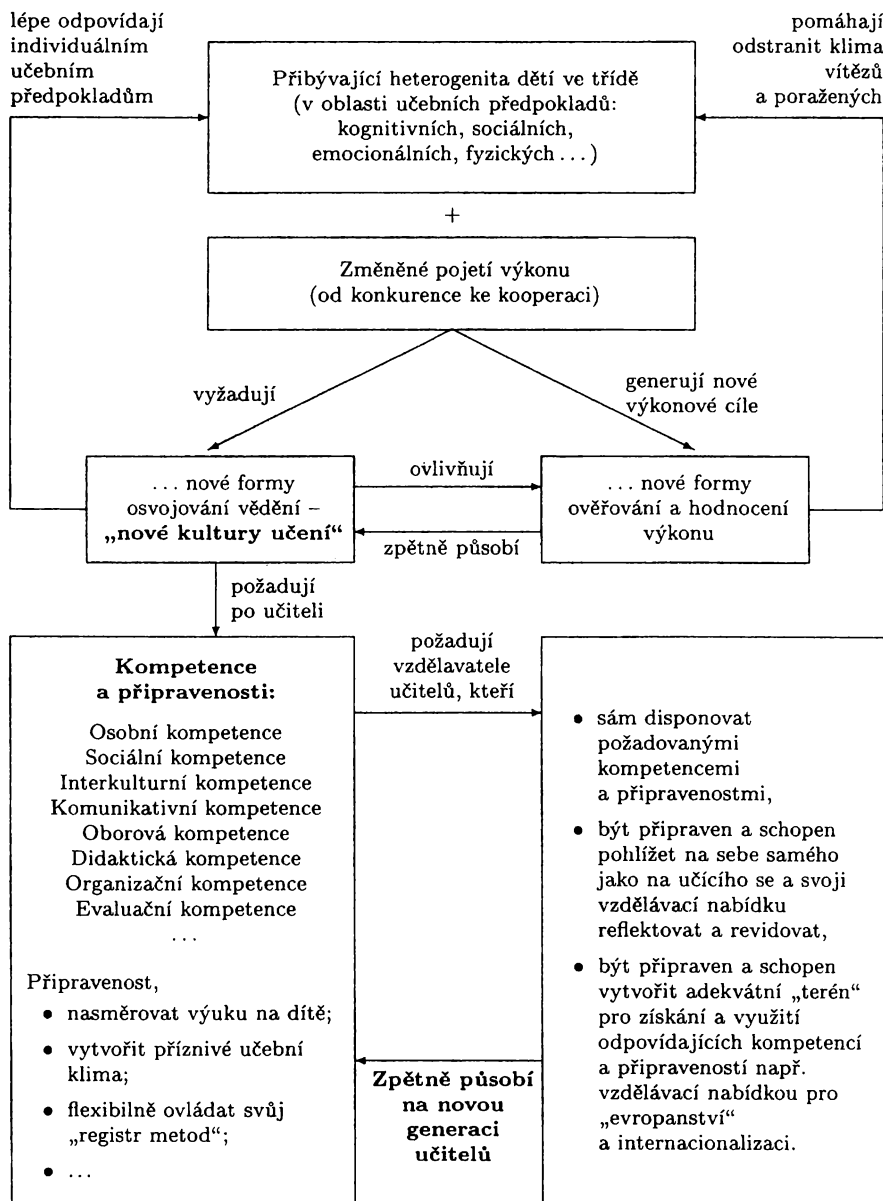
Pokuste se zodpovědět si, pokud možno písemně, následující otázky.

- Způsobily změny učebních plánů změny ve vašem repertoáru metod? Pokud ano, jak se projevíly? Jak byste charakterizovali vaši stávající „kulturu učení“? Pokud ne, proč ne?
- Jakou formou jste se *vy sami* pokusili změnit strnulé struktury a zakonzervované organizační formy? Na jaké potíže jste při tom narazili? V jakých oblastech jste byli obzvlášť úspěšní?
- Jak se vám daří vyhovět individuálnímu založení dítěte na základě diferencovaného repertoáru metod?
- Definujte své osobní pojetí výkonu! Jaké pojetí výkonu uplatňujete ve vztahu ke své vlastní osobě? Jaké pojetí výkonu se pokoušíte uplatňovat při výuce ve vztahu k vašim žákům?
- Vytvořte katalog opatření pro revizi vzdělávání učitelů. Které požadavky „školy budoucnosti“ je třeba v přípravě učitelů zohlednit?

Závěrečný diagram ještě jednou stručně shrnuje naši argumentaci, zvýrazňuje možná vzájemná ovlivňování a načrtává kompetence a připravenosti, kterými by měli disponovat jak učitelé, tak vzdělavatelé učitelů.

### Literatura

- BAACKE, D., FERCHHOFF, W. Kinder und ihre Probleme verstehen. In HAARMANN, D. (ed.) *Handbuch Elementare Schulpädagogik*. Beltz, Weinheim a Basel, 1994, s. 58–79.
- ECKINGER, L. [http://www.vbe.de/html/newm\\_6c.html](http://www.vbe.de/html/newm_6c.html), převzato 25. 6. 2000.
- HILLER, G., G. Ebenen der Unterrichtsvorbereitung, In ADL-AMINI, B., KÜNZLI, R. (ed.) *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. 2. vydání. München: Juventa, 1981, s. 119–141.
- HURRELMANN, K. Anspruch auf die „Lebensphase Kindheit“. In *Deutsche Jugend*, 38/1990, č. 1, s. 13–24.
- MEYER, H. Unterrichtsmethoden. In *Theorieband scripor*. Frankfurt a. M., 1987.
- MUSTER, M. <http://www.flexible-unternehmen.de/k10610.htm>, převzato 25. 6. 2000.
- POSCH, P. Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 5/6/99, s. 326 a násl.



Obrázek 1: Seebauer, Koliadis, Helus. Assessing For Success, Qualität durch Qualifikation..., s. 127, Paido, Brno 2000 (česky); upraveno, rozšířeno

- SEEBAUER, R. *Vom Sachunterricht zum Fachunterricht*, 2 sv. Wien: Mandelbaum, 2000.
- SEEBAUER, R., KOLIADIS E., HELUS Z. (ed.) *Assessing For Success - Qualität durch Qualifikation...* Brno: Paido, 2000.
- Stadtschulrat für Wien. Schulversuche und Schulentwicklung an allgemein bildenden Wiener Schulen im Schuljahr 1999/2000, 12/1999 (internes Papier, uv.)
- TERHART, E. *Unterrichtsmethoden als Problem*. Weinheim a Basel: Beltz, 1983.
- UNRUH, T., PETERSEN, S. *Staatliches Studienseminar Hamburg: praktische Handreichungen für den Lehrer* <http://www.guterunterricht.de/Ausbildung/Beurteilungskriterien/beurteilungskriterien.html>
- <http://www.lsr-stmk.gv.at/p3/schwerpu.htm>, převzato 4. 6. 2000.
- <http://www.sbg.ac.at/erz/kritnet/31..html>
- <http://www.wiso.uni-goettingen.de/~ppreiss/didaktik/methodueb.html>  
(gute Beschreibung und Kategorisierung diverser Methoden des Unterrichts)

*Přeložil Tomáš Janík*

SEEBAUEROVÁ, R. Kultura učení jako výuková metoda (kritické poznámky k otázce metod). *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 35–45. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Renata Seebauerová, Spolková pedagogická akademie ve Vídni