

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Bertrand, Yves

Soudobé teorie vzdělávání / Yves Bertrand ;

[z francouzštiny přeložil Oldřich Selucký].

- Vyd. 1. - Praha : Portál, 1998. - 248 s. - (Studium)

Originál: Théories contemporaines de l'éducation

ISBN 80-7178-216-5

37 * 371

■ pedagogika - teorie

■ vzdělávání - studie

■ pedagogická psychologie - studie

B 4436
TEOLOGICKÁ FAKULTA
JIHOČESKÉ UNIVERZITY
KNIHOVNA
Kanovnická 22
370 01 ČESKÉ BUDĚJOVICE

10160/P

Český překlad lektoroval doc. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

Přeloženo a upraveno z původního francouzského vydání:

Théories contemporaines de l'éducation, 3^e édition

© Copyright - Ottawa 1993 by Agence d'ARC

(Groupe Educalivres inc.)

České vydání:

© Portál, s. r. o., Praha 1998

Translations © Oldřich Selucký

ISBN 80-7178-216-5

Obsah

Poděkování	9
Terminologická úmluva	10
Úvod	11
Teorie vzdělávání	11
Potřeba klasifikace teorií vzdělávání	13
Spiritualistické teorie	16
Personalistické teorie	17
Kognitivně psychologické teorie	17
Technologické teorie	17
Sociokognitivní teorie	18
Sociální teorie	18
Akademické teorie	19
Poznámka českého vydavatele	22
1 Spiritualistické teorie	23
1.1 Spirituální obnova	23
1.2 Historický přehled a vymezení problematiky	24
1.3 Principy spiritualistického vzdělávání	27
1.4 Pojetí vzdělávání	30
1.4.1 Teorie A. Maslowa	30
1.4.2 Harmanova teorie	33
1.4.3 Leonardova teorie	36
1.4.4 Teorie M. Fergusonové	38
1.4.5 Fotinasova teorie	39
1.5 Závěr	41
2 Personalistické teorie	42
2.1 Rozvoj osobnosti	42
2.1.1 Historický přehled a vymezení problematiky	43
2.1.2 Dvě tendence personalistického přístupu	47
2.2 Nedirektivní vzdělávání	47
2.2.1 Historický přehled a vymezení problematiky	47
2.2.2 Principy	48
2.2.3 Strategie	48

Terminologická úmluva

V celé této knize jsou některá obecná jména (např. učitel, pedagog a žák) používána pouze v mužském rodu bez jakéhokoliv diskriminujícího záměru a výlučně s cílem zpřehlednění textu.

Je milou povinností českého vydavatele poděkovat doc. PhDr. Stanislavu Štechovi, CSc., za provedení odborné revize českého překladu.

Úvod

Teorie vzdělávání

Tato kniha je úvodem k hlavním současným teoriím vzdělávání.* Obzvláště zde analyzujeme ty z nich, které měly během posledních desetiletí zásadní vliv na úvahy o tom, jakou podobu by vzdělávání mělo mít a jakou roli by mělo plnit. Obecně vzato obsahují tyto teorie jednak analýzu problémů soudobého vzdělávání a jednak návrhy jeho změn. Většinou jsou doprovázeny úvahami o cílech vzdělávání, o roli učitelů, o postavení žáka nebo studenta, o významu obsahu (učiva) jednotlivých vyučovacích předmětů a o sociokulturním významu vzdělávání.

Uvidíme například, že Carl Rogers, Mortimer Adler a Jean-Marie Domenach na jedné straně podávají ve svých teoriích vzdělávání kritiku současného systému a na druhé straně navrhují, jak jej změnit. Rogers tedy jednak útočí na tradiční systém a jednak navrhuje jiný pohled, v němž je zdůrazněna osobnost žáka** jakožto východisko vzdělávacího procesu. V tomto Rogersově pohledu je vyzdvížena skutečnost, že poznatky získává učící se žák sám, a to v závislosti na svých zájmech a cílech. Jádrem Rogersova modelu je osobnost učícího se jedince. Naproti tomu M. Adler ve Spojených státech a J.-M. Domenach ve Francii zdůrazňují primární hodnotu předání obecné kultury. Tito autoři tvrdí, že bez znalosti obecné kultury a velkých děl, která spoluvytvářela dějiny, prostě vůbec nelze hovořit o vzdělání.

* Terminologická poznámka: V souladu se současnými tendencemi ve vývoji české pedagogické terminologie (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 1995; Průcha, 1997) budeme překládat termín *l' éducation* českým výrazem *vzdělávání* (proces) nebo *vzdělání* (produkt), které podle dnešního chápání zahrnují jak dimenzi *výchovy*, tak *vyučování* (pozn. red.).

** Původní francouzský termín *apprenant* (nebo jeho anglický ekvivalent *learner*), tedy *učící se*, daleko lépe vystihuje aktivní roli subjektu vzdělávání než české *žák*.

Budeme synonymně používat následující výrazy: *teorie výchovy, vzdělávací modely, přístupy ke vzdělávání, vzdělávací paradigmat a filosofie výchovy*. Každý z těchto výrazů má zajisté svůj zvláštní význam, který ho odlišuje od ostatních. My však nechceme zabloudit v epistemologických úvahách o rozdílech mezi těmito výrazy. Připomeňme si, že chceme zůstat na úrovni úvodu.

Pod pojmem *teorie* se obecně rozumí jistý více či méně systematicky organizovaný souhrn idejí vztahujících se k danému předmětu. Musíme nicméně konstatovat, že stupeň systematizace teorií vzdělávání je u každého autora a u každého myšlenkového proudu velmi odlišný. Někteří autoři například přikládají velkou důležitost popisu filosofických základů svých teorií. Jiní se věnují mnohem více popisu pedagogických strategií nutných k dosažení proměny každodenní skutečnosti.* Právě proto se náš výklad teorií vzdělávání snaží co nejvěrněji postihnout míru teoretizace, kterou autoři vnesli do svých textů o vzdělávání. Náš výklad teorií spiritualistických tudíž nemůže být úplně stejný jako výklad konstruktivistických teorií.

Chtěli bychom zdůraznit fakt, že každá teorie vzdělávání vždy zahrnuje subjektivní moment - úhel pohledu toho, kdo ji vytvořil. Teorie vzdělávání má svůj základ v představě, kterou si o realitě vzdělávání její tvůrce vytvořil, a je jí tudíž třeba interpretovat. Na druhé straně je třeba poznamenat, že volba hlavního tématu neznamená opuštění ostatních aspektů vzdělávání. Většinu teoretiků vzdělávání, kteří například zdůrazňují rozvoj autonomie dítěte, také záleží na dobrém zařazení žáka do společnosti. Tak Adler navrhuje vzdělávání dobrých občanů, kteří by měli vyspělé vlastenecké citění, a Gagné vyzdvihuje nutnost systematicky utvářet vyučovací proces tak, aby to žákovi umožňovalo dobré začlenění do společnosti. Rogers zase tvrdí,

* Teoriemi vzdělávání bychom také mohli rozumět obrazy, náhledy a reprezentace, které si různí lidé vytvářejí o vzdělávacích organizacích (školách, výchovných systémech) a které jim slouží jako východiska k provádění změn (teď nám nezáleží na tom, zda směrem pozitivním či negativním) těchto organizací. Teorie by pak byla zkonstruovaným obrazem skutečnosti, který slouží jako referenční základ vedoucí ke změnám této organizace, nebo naopak jim bránící. Zde by snad bylo vhodné hovořit o obrazech organizace, které jsou často zachycovány v metaforických vyjádřeních, např. organizace musí být efektivním strojem, organizace se chová jako neurotická lidská bytost atd. - U nás se podobnou záležitostí, a to *pedagogickým míněním* učitelů a jeho reflexí, zabývají např. Průcha (1997) a Mareš, Slavík, Svatoš a Švec (1996).

že se společnost může vyvíjet jen tehdy, jestliže se jedinci, z nichž je složena, rozvíjejí na rovině osobní.

Potřeba klasifikace teorií vzdělávání

Klasifikace teorií vzdělávání se nám jeví jako nutná, poněvadž jejich příliš velký počet neusnadňuje ani pochopení, ani volbu směru případných změn ve výchově.

Navrhovaná klasifikace zahrnuje sedm kategorií: spiritualistickou, personalistickou, kognitivně psychologickou, technologickou, socio-kognitivní, sociální a akademickou. Existují zajisté různé způsoby kategorizace vzdělávací teorie a praxe. Řada badatelů navrhla různé typologie vzdělávacích modelů: Daniel Hameline (1971), Georges Snyders (1973), Elliot Eisner a Elisabeth Vallanceová (1973), Guy Avanzini (1975), Diane Lappová a spolupracovníci (1975), Louis Not (1979), Jacques Ardoino (1980), Georges Lerbet (1980), Jean Houssaye (1987), Bruce Joyce, Marsha Weil a Beverly Showers (1992). Vallanceová se k otázce vrátila v roce 1986, znovu prozkoumala svou klasifikaci ze sedmdesátých let a rozhodla se setrvat na své původní pozici (Vallanceová, 1986). Rovněž Paul Valois a Yves Bertrand navrhuji v knize *Škola a společnost* (1992) určitou klasifikaci paradigmat v oblasti vzdělávání.

Zde předkládaná klasifikace odráží závratný rozvoj kognitivních a sociokognitivních proudů. Reflexe vzdělávání je obohacena o výzkumy v oblasti kognitivních procesů, informačních technologií, sociokulturních didaktik. A konečně je třeba poznamenat, že cílem klasifikace je pouze vyčištění terénu a odhalení charakteristických a reprezentativních forem. V tomto duchu je třeba chápat tuto klasifikaci, vytvořenou podle čtyř prvků, které představují póly reflexe výchovy (schéma 1.1):

- 1 - subjekt (žák);
- 2 - obsah (předměty, disciplíny);
- 3 - společnost (druzí lidé, svět, okolí, univerzum);
- 4 - pedagogické interakce mezi těmito třemi póly (učitel, média a technologie komunikace).

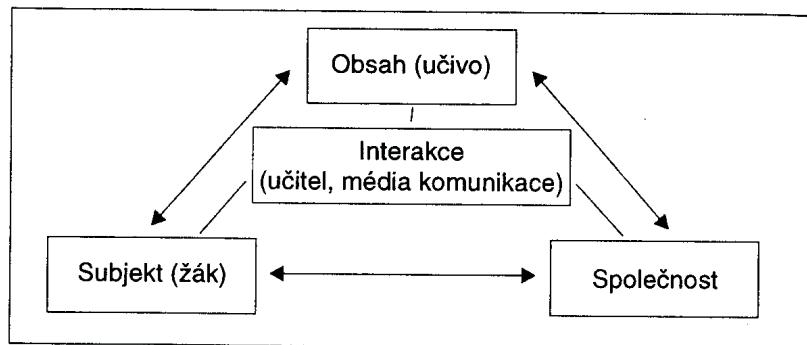


Schéma 1.1 Čtyři složky teorií vzdělávání

Podějme teď první popis charakteristik uvažovaných teorií, který nám umožní přiřadit každou teorii k jednomu z těchto pólů.

Pól „subjektu“

Mezi teoriemi blízkými pólu subjektu nacházíme přinejmenším dva velké proudy: proud spiritualistický a proud personalistický. V prvním jde o transcendentální a duchovní vztah mezi člověkem a univerzem. Svými úmysly a vhledy proniká lidská bytost do duchovní dimenze svého vztahu k univerzu. Úvahy v této oblasti pedagogického myšlení o vzdělávání jsou ovlivňovány náboženstvím a metafyzickými filosofiemi. Blízký tomuto pólu je také druhý proud, proud personalistický, rovněž nazývaný humanistický nebo organický. Tento proud je typický svým zaměřením na vnitřní dynamiku osobnosti: na její potřeby, aspirace, touhy, pudy, energie atd.

Pól „společnosti“

Kolem pólu společnosti lze seskupit sociální teorie, jež za cíl vzdělávání pokládají významnou transformaci společnosti. Obvykle tak činí s výhledem na větší sociální spravedlnost. Ve své podstatě je vzdělávání záležitostí sociálních a kulturních struktur. Musí hrát důležitou roli v transformaci společnosti a kultury. Uvidíme, že mnohé sociální vzdělávací teorie koncipují takové vzdělávání jednotlivců, které jim umožní měnit společnost.

Pól „obsahu“

K pólu obsahu patří akademické teorie, pro něž mají vyučované poznatky, jako například klasická literatura a matematika, objektivní a na žáku či společnosti nezávislou strukturu. Tyto hodnoty a obsahy existují samy o sobě, nezávisle na lidské psychologii a na sociálních strukturách. Můžeme zde rozlišit dva důležité směry. Tradicionalisté se zajímají o návrat ke klasickým hodnotám. Generalisté jsou naproti tomu fascinováni takovými dovednostmi, jako je např. kritické myšlení, logická reflexe atd.

Interakce mezi třemi póly

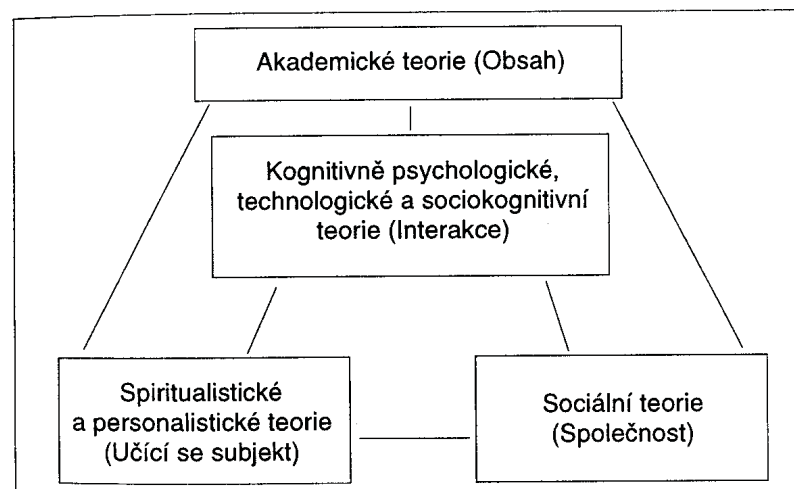


Schéma 1.2 Současné teorie vzdělávání podle čtyř složek

Mezi těmito třemi póly existují interakce, jež jsou východiskem těch teorií, které kladou větší důraz na didaktické aspekty. Můžeme zde rozlišit tři tendence. Technologické teorie se hlavně zajímají o vytváření modelů interakcí mezi subjektem, společností a obsahy. Lidská bytost je pak definována jako určitá entita, která zpracovává informaci, a „žije“ se prostřednictvím médií. Kognitivně psychologické teorie, o kterých v této knize pojednáváme, se hlavně zabírají konstruktivistickými didaktikami, vytvářenými na základě psychologie učení. Sociokognitivní teorie studují obzvláště vliv sociálních a kulturních fak-

torů na učení. Schéma 1.2 je celkovým přehledem současných teorií vzdělávání uspořádaných podle čtyř složek.

Uvedme teď krátké charakteristiky sedmi proudů, které je možné sledovat v současných teoriích vzdělávání.

Spiritualistické teorie

Jeden z dávných vzdělávacích proudů povstal na začátku sedmdesátých let z popela. Jde o proud spiritualistický, také nazývaný metafyzický nebo transcendentální, ke kterému směřují obzvláště lidé pečující o duchovní rozměr života na této zemi a o smysl života. Adepti spiritualistických teorií vzdělávání se zajímají o vztah mezi lidským já a univerzem, a to z metafyzického pohledu. Tyto teorie se často vřazují do „nového“ sociokulturního proudu, nazývaného *New Age*, i když jim mnohem více záleží na hodnotách popsanych v textech, jejichž stáří je často možno počítat v tisíciletích. Orientální náboženství a filosofie dodávají mnoho podnětů k úvahám o vzdělávání. Jako dominantní zdroje tohoto vzdělávacího proudu se často uvádějí zen-buddhismus a taoismus.

V tomto spiritualistickém proudu najdeme vzdělávací teorie Willise Harmana, Constantina Fotinase, Abrahama Maslowa, George Leonarda a Marilyn Fergusonové, které jsou soustředěny na hodnoty nazývané duchovní, metafyzické nebo transcendentální. Člověk se podle nich musí naučit osvobodit se od viditelného světa a překračovat sama sebe, aby se mohl, pozvednout na duchovní úroveň, jež je pokládána za vyšší. Musí řídit a ovládat svůj duchovní vývoj využitím své vnitřní energie a jejím nasměrováním k činnostem, jako je meditace nebo kontemplace. Energie se nachází v nitru osoby. Je prezentována pod různými názvy, například Bůh, Tao, Neviditelné, božská Energie atd. Člověk musí vstoupit do kontaktu s božským principem, který je všudypřítomný, a pokusit se svou intuicí spojit s touto božskou a duchovní přirozeností, která má člověka vést a v níž on musí mít důvěru.

Personalistické teorie

Personalistické teorie, které jsou rovněž nazývány humanistickými, nedirektivními, organickými, svobodnými nebo otevřenými, se opírají hlavně o pojem lidského já a o pojmy svobody a autonomie osoby. Pánem svého vzdělávání musí být sama osoba, která se nachází v procesu učení, to ona musí řídit své vzdělávání a užívat při tom své vnitřní energie. Vzdělávací teorie, které jsou zařazeny do této kategorie, velmi zdůrazňují, že úkolem učitele ve vztahu k žákům je usnadňovat učení. Neustávající snahou vychovatele má být vedení dítěte k seberealizaci. Výtečným příkladem tohoto pohledu na vzdělávání jsou stále myšlenky, které přináší C. Rogers. Učitelé v některých zemích (Spojené státy, Québec, Francie) se nadále opírají o jeho koncepci vzdělávání, která zdůrazňuje svobodu žáka, jeho zájmy a jeho vůli učit se. V šedesátých a sedmdesátých letech se objevilo velké množství svobodných, otevřených či „alternativních“ škol, které byly inspirovány přístupem zdůrazňujícím integrální rozvoj dítěte.

Kognitivně psychologické teorie

Kognitivně psychologické teorie studují u žáka rozvoj takových kognitivních procesů, jako jsou usuzování, analýza, řešení problémů, vytváření reprezentací, prekonceptů, mentálních obrazů atd. Základy těchto vzdělávacích teorií je třeba velmi často hledat ve výzkumech kognitivní psychologie, které se týkaly různých aspektů učení. Kognitivistické teorie se více zajímají o duševní procesy, zatímco behavioristé zkoumají spíše účinky vlivu prostředí na učení, a zvláště funkční vztahy mezi uspořádáním pedagogického prostředí a chováním lidské bytosti. V této knize se omezíme na konstruktivistické teorie, které zdůrazňují proces konstruování poznatků učícím se subjektem.

Technologické teorie

Technologické teorie, nazývané také technicko-systémové nebo systémové, obecně vzato zdůrazňují zdokonalení předávání informací použitím vhodných technologií. Slovu „technologie“ zde musíme dát

velmi široký význam. Zahrnuje postupy, se kterými se setkáváme v systémových přístupech a v koncipování výuky, ale i didaktické pomůcky pro komunikaci a pro zpracování informací: počítač, televizi, video, magnetofon, videodisk, kompaktní disk atd. Poslední tendence směřují k multimédiím, k hypertextu, k informatizovanému prostředí výuky, k interaktivním programům atd. Cílem je například vytvoření nového multimediálního prostředí, využívajícího pojmy a nástroje umělé inteligence, cílem může být také umožnění laboratorního experimentování se simulovanými scénami ze skutečného života s využitím přístrojů, jako jsou kompaktní disky (CD-ROM), jež obsahují obrovské množství údajů, obrazů a zvukových komentářů.

Většina těchto výzkumů se opírá o obdivuhodné schopnosti počítačů v oblasti zpracování informací. Počítač může snadno operovat s rozmanitými zdroji informací, ať už jde o obrazy, zvuky nebo text. Právě v takovém případě hovoříme o multimédiích. Výzkumy se rovněž týkají zlepšení kvality interakce mezi člověkem a počítačem. Tyto výzkumy mají vliv i v oblasti pedagogiky, i když se pronikání těchto změn do školního světa, to jest do „skutečného“ světa, děje jen pomalu.

Sociokognitivní teorie

Tento proud zdůrazňuje význam kulturních a sociálních faktorů při výstavbě poznatků. Jde tedy o sociální a kulturní interakce, které utvářejí podobu pedagogiky a didaktiky. Je třeba se zmínit o přítomnosti tohoto dynamického proudu zvláště ve Francii, ve Spojených státech a v Kanadě, kde si mnoho badatelů klade otázku oprávněnosti dominantního postavení kognitivistického proudu v pedagogickém výzkumu. Zvláště se pozornost upírá k problémům způsobeným přehnaně psychologickým pohledem na vzdělávání a velký důraz je kladen na sociální a kulturní kontext poznání.

Sociální teorie

Sociální teorie se opírají o princip, že vzdělání má umožnit řešení problémů sociálních a kulturních i problému životního prostředí. Podle autorů těchto teorií je hlavním posláním vzdělávání příprava žáků

na řešení těchto problémů. Badatelé se soustřeďují na témata, jako jsou sociální a kulturní nerovnosti, sociální a kulturní dědičnost, různé formy segregace, elitářství, problémy životního prostředí, negativní vliv technologií a industrializace, degradace života na planetě Zemi.

Akademické teorie

Akademické teorie, rovněž nazývané tradicionalistické, generalistické a klasické, soustřeďují svou pozornost na předávání obecných poznatků. Obvykle jsou v opozici proti příliš velkému vlivu specializovaného vzdělávání. Akademický proud je rozdělen na dvě skupiny myslitelů: tradicionalisty a generalisty. Tradicionalisté chtějí, aby byly předávány klasické a na jednotlivých kulturách či současných sociálních strukturách nezávislé obsahy. Generalisté kladou důraz na obecné vzdělání a středem jejich zájmu je kritické myšlení, schopnost adaptace, otevřenost ducha atd. V obou případech je úkolem vyučujícího předávání daných obsahů a úkolem žáka je jejich asimilace. Akademické teorie počítají s učitelovým výkladem těch poznatků, které tvoří jádro všeobecného vzdělání. Často také zdůrazňují, že je neustále nutno směřovat k vysoké kvalitě a že ve studiu i v práci je nutno vyvinout maximální úsilí. Předávají se tak zároveň hodnoty jako disciplína, vytrvalá práce, úcta k tradici a k demokratickým hodnotám a také smysl pro občanskou zodpovědnost.

Teorie	Strukturální prvky	Autoři	Zdroje	Anglická terminologie
1. Spirituálně- psychologické	Duchovní hodnoty vepsané do nitra, lidské bytnosti, metafyzika, Tao, Bůh, intuíce, duchovní dimenze univerza	Richard Bucke, Fritjof Capra, Mircea Eliade, Ralph Waldo Emerson, Marilyn Fergusonová, Constantin Fotinas, Willis Harman, Hazel Hendersonová, Carl Gustav Jung, Lao-c', George Leonard, Daisetz Teitaro Suzuki, Henry David Thoreau	Různá náboženství, metafyzické a mystické systémy, orientální filosofie, taoismus, buddhismus	Cosmic consciousness, perennial philosophy, metaphysics, eastern philosophy
2. Personalistické	Růst osoby, nevědomí, afektivita, přání, pudy, zájmy, já	Alfred Adler, Pierre Angers, Constantin Fotinas, Sigmund Freud, Kurt Lewin, Abraham Maslow, A. S. Neill, Claude Paquette, André Paré, Carl R. Rogers	Humanistická psychologie, personalismus, hermeneutika, psychoanalýza	Romantic humanism, naturalism, non- deterministic free school, open education
3. Kognitivně psychologické	Procesy učení, prekoncepty, spontánní reprezentace, kognitivní konflikty, pedagogické profily, předvědecká kultura	Gaston Bachelard, Nadine Bednarzová, Antoine de la Garanderie, André Giordan, Marie Larochele a Jacques Desautels, Jean Piaget, Alain Taurisson	Piagetovská psychologie, kognitivní psychologie, konstruktivistická epistemologie	Cognitive development, misconceptions, developmental psychology
4. Technologické	Informace, technologie komunikace, informatika, médiá, systémový přístup k výuce, konstrukce poznání	Bela H. Banathy, Ludwig v. Bertalanffy, Jacques Bordier, Leslie Briggs, John Carroll, Donald Cunningham, Walter Dick a Lou Carrey, Robert Gagné, Robert Glaser, Lev Nachmanovič Landa, Robert Mager, Harry McMahon, Bill O'Neill, Gilbert Paquette, Richard Prégent, B. F. Skinner, Harold Stolovitch	Kybernetika, teorie systémů, teorie komunikace, behaviorismus, kognitivní psychologie	Artificial intelligence, computer-based training, hypercourseware, intelligent learning environment, instructional design, cybernetics, computer instruction, minimal training, competency training, systems approach

5. Sociokognitivní	Kultura, sociální prostředí, okolní prostředí, sociální determinanty poznání, sociální interakce	Albert Bandura, John Seely Brown, Jerome Bruner, William Clancy, Allan Collins, James Cooper, Willem Doise, Paul Duguid, Michel Gilly, Margaret E. Gredlerová, Jean Housseaye, David W. Johnson a Roger T. Johnson, Bruce Joyce, Spencer Kagan, Jean Lave, Monique Lefebvre-Pinarová, Leslie McLean, Gabriel Mugny, Annemarie Palnscarová, Roy Pea, Shlomo Sharan, Henry Sims, Robert Slavin, Elliot Turiel, Roland Viau, Lev Semjonovič Vygotskij	Sociologie, antropologie, psychosociologie	Cooperative learning, cooperative teaching, pragmatism, social cognitive education, socio- conflict
6. Sociální	Společenské třídy, společenské determinanty lidské přirozenosti, problémy životního prostředí a sociální problémy, moc, osvobození; společenské změny	Michael Apple, Stanley Aronowitz, Pierre Bourdieu, John Dewey, Jean-Claude Forquin, Paolo Freire, Henry Giroux, Jacques Grand' Maison, Ivan Illich, Eric Jantsch, Georges Lapassade, Peter McClaren, Jean-Claude Passeron, Joël de Rosnay, Ira Shor, Christine Sleeterová, William Stanley, Alvin Toffler, Michael Young	Sociologie, marxismus, politické vědy, kritická teorie, ekologie, feministické studie, vědy o životním prostředí	Progressive education, reconstructivism, marxist theory of education, empowering education, critical teaching, multicultural democracy
7. Akademické	Obsahy, předměty, disciplíny, logika, uvažování, intelekt, západní kultura, tradice, řecká a latinská humanitní studia, klasická díla, kritické myšlení	Mortimer J. Adler, Allan Bloom, Jean- Marie Domenach, Girard Éthier, Louis Gadbois, Étienne Gilson, Michel Henry, Hutchins, Jacques Lailberté, Micheline Lavalléová, Arthur Marsolais, Richard Paul, Michael Scriven	Klasická literatura, filosofie, obecná kultura	Basics, classical realism, humanities, essentialism, general education, liberal arts, critical thinking

Tabulka 1.1 Současné teorie vzdělávání (Jména autorů jsou uváděna v abecedním pořádku. Anglickou terminologii uvádíme s cílem usnadnit orientaci v cizojazyčné odborné literatuře a elektronických databankách, publikovaných zpravidla v anglickém jazyce.)

Poznámka českého vydavatele

Bertrandova kniha, kterou nyní dostává do ruky český čtenář, sklídila krátce po svém vydání zasloužený ohlas jak v Evropě, tak v Severní Americe a byla rychle reeditována a přeložena do několika jazyků (sami jsme se s ní původně seznámili v portugalštině). Naše rozhodnutí pustit se do ne zcela snadného překladu bylo vedeno mimo jiné vědomím, že autor díky tomu, že působí ve frankofonní části Kanady, podává svůj přehled z u nás méně obvyklé pozice syntetizující anglicky a francouzsky publikovanou produkci. Naopak u něj nenalezneme přímý ohlas významných teorií z německé jazykové oblasti. Ty ovšem jsou u nás dostupné jak v originálech, tak v překladech (z poslední doby jmenujme zejména slovenské překlady knih Lassahna, 1992, a Kaiserových, 1993). Na další relevantní prameny dostupné českému čtenáři upozorňujeme příležitostně na příslušných místech v textu. Vzhledem k tomu, že někteří z citovaných autorů jednotlivých teorií jsou méně známí, snažili jsme se stručnými poznámkami pomoci čtenáři zejména odkazy na dostupné české nebo slovenské prameny primární nebo sekundární. Věříme, že výsledek přispěje k lepšímu poznání současného pedagogického myšlení ve světě i k úvahám o transformaci české školy.

Spiritualistické teorie

1.1 Spirituální obnova

Spiritualistický výchovný proud je zajisté jedním z nejstarších směrů na této planetě. V pravidelných vlnách se neustále vrací. Právě v posledních dvaceti pěti letech druhého tisíciletí jsme svědky silného nástupu spiritualistických myšlenek. Průmyslová civilizace neuspokojila základní lidskou potřebu pochopit naši přítomnost na Zemi. Lidská bytost si vždy kladla otázku: „Má život nějaký smysl?“ Máme totiž k dispozici mnoho informací, ale chybí nám vysvětlení smyslu bytí. A v tom je i důvod zvyšujícího se počtu spiritualistických hnutí, která přinášejí kladnou odpověď: „Ano, existuje ještě jiná, nepojmenovatelná skutečnost, která má přesto tisíce jmen a s níž je třeba se setkat.“ Cílem spiritualistické výchovy je naučit lidskou bytost právě důvěrnému styku s touto duchovní realitou, která bývá také nazývána mystickou či metafyzickou.

Mezi spiritualistickými teoriemi výchovy lze vyčlenit dva proudy. První z nich má spíše tradiční charakter a klade velký důraz na předávání náboženských poznatků. V naší knize nebudeme tento proud analyzovat. Druhý proud, jenž je popsán na následujících stranách, se vzdaluje od tradičních náboženství, od jejich institucí a konvencí. Má často tendenci považovat každou podobu teologie či institucionalizovaného náboženství za únik před životem. Krišnamurti* (1970) v následujícím výroku dobře shrnuje tuto pozici, která se daleko

* Jiddu Krišnamurti (1895 - 1985) pocházel z Indie, ale byl vychován významnou představitelkou teosofického hnutí Annie Basantovou, která ho považovala za reinkarnaci Krista. V dospělosti Krišnamurti odmítl stát se hlavou jakéhokoli hnutí nebo církve, protože nevěřil, že by cesta k pravdě mohla být institucionalizována, a až do své smrti ve věku devadesáti let cestoval po celém světě jako nezávislý učitel duchovního života. Zajímal se intenzivně o problematiku vzdělávání a založil několik škol, které mají vést žáky k integritě bytí. Jeho pokračovatelé jsou činní v Indii, USA, západní Evropě aj. - pozn. red.

více zabývá vztahem lidské bytosti a univerza než reálnou a objektivní existencí nějaké vyšší a božské skutečnosti:

„Otázka po existenci Boha, Pravdy či Skutečnosti (používaná jména se různí) nemůže být nikdy zodpovězena knihami, kněžskými, filozofy nebo spasiteli. Nikdo a nic na tuto otázku nemůže odpovědět, neodpovíte-li na ni vy sami. A právě proto je poznání sebe samého nezbytným. Komu schází sebepoznání, tomu schází i zralost. Poznat sám sebe počátkem moudrosti.“

Tento proud ve výchově také není náboženským proudem v institucionálním slova smyslu a není spojen s žádným vyznáním ani s žádnou církví. Má spíše kosmický charakter, a to v tom smyslu, v jakém výraz „kosmos“ používal M. Eliade* (1965), když tvrdil, že se „kosmos“ stal nepřístupný křesťanům žijícím v moderním městě. Jejich náboženská zkušenost se změnila v privátní záležitost a není už vůči „kosmu“ otevřená. „Kosmos“ se stal neprůhledným, nehybným, němým. Nepředává žádné poselství, není nositelem žádného významu. Eliade říká, že každé přesažení lidské situace však znamená, že zrušíme osobní „kosmos“, v němž jsme se rozhodli přebývat.

1.2 Historický přehled a vymezení problematiky

Spiritualistické hnutí, které je dnes tak populární, se začalo rozmáhat na začátku dvacátého století. Avšak teprve na počátku osmdesátých let, když se objevila kniha Marilyn Fergusonové „Věk Vodnáře“, oznamující nástup nového paradigmatu, se existenci tohoto hnutí dostává oficiálního potvrzení: Fergusonová nabízí syntézu všeho, co bylo na dané téma vykonáno a napsáno. Její mocnou inspirací jsou Harmanovy práce, uskutečněné na *Stanford Research Institute*, a to zvláště na počátku let sedmdesátých. Harman je vskutku tím, kdo nejvíce přispěl k popularizaci myšlenky kultury Nového Věku (New Age), stejně jako pojmů starého industriálního paradigmatu a také nového, nastupujícího paradigmatu. Tento badatel na začátku sedmdesátých let napsal, že se nacházíme na úsvitu „sociokulturní“ revolu-

* Mircea Eliade (1907 - 1986) významný religionista rumunského původu, jeho klíčové dílo *Dějiny náboženského myšlení* i další práce jsou přeloženy do češtiny - pozn. red.

ce. Řekl, že opustíme industriální pohled na svět a zamíříme k pohledu transcendentálnímu, tedy k takové koncepci světa, která je založena na duchovních hodnotách, jež přetrvaly věky (1972).

Myšlenka spiritualistického pohledu na svět samozřejmě není nová. Patří do kontextu platonismu a novoplatonismu, hinduismu a východních náboženských filosofii, jakými jsou taoismus a zen-buddhismus. Autoři, kteří jsou citováni nejčastěji, jsou mistr Eckhart, R. M. Bucke, A. Koestler a A. Huxley.

Richard Maurice Bucke je autorem významné knihy *Cosmic consciousness*, která od svého prvního vydání v roce 1901 opakovaně podněcuje úvahy o transcendentním charakteru vědomí. Bucke zde navrhuje pojem kosmického vědomí. Tvrdí, že lidský druh si v současnosti vytváří novou formu vědomí, která přesahuje jak prosté vědomí, tak vědomí sebe samé. Z psychologického hlediska analyzuje tuto koncepci božské jednoty „univerza“ u takových významných osobností, jako byli Ježíš Kristus, Buddha, apoštol Pavel, Plotinos, Mohamed, Dante, John Yepes, William Blake, Walt Whitman a mnoho dalších (celkem na 43 osobností). Bucke konstatuje, že význam racionálního myšlení je v současnosti přeceňován; racionalitu je třeba odkázat do jejích mezí. Kosmické vědomí je nejdůležitější formou vědomí a liší se od učení, imaginace, od pojmového či spekulativního myšlení. Lze ho charakterizovat pocitem příslušnosti k „univerzu“ a takovými pocity jako jsou radost, štěstí, pocit nesmrtelnosti a morální povznesení. Je to jistá forma extáze, která přichází náhle, je dočasná a po svém odeznění působí téměř trvalou proměnu jedince.

Je třeba rovněž podtrhnout vliv taoismu, vypracovaného čínským myslitelem Lao-c' v šestém století před Kristem. Kniha, na kterou autoři obvykle poukazují, nese jméno *Cesta a její ctnost*. Je to krátké, ale hutné dílo, složené z aforismů a paradoxů. F. Houang a P. Leyris (1979) velmi případně zdůrazňují ve svém výkladu této knihy, že taoismus je imanentním kosmickým principem, přítomným v nitru každé lidské existence a v každé činnosti „přírody“. Je hlubokou, nerozlišenou jednotou, v níž splývají všechny protiklady a všechna rozlišování, která vytváří lidská zkušenost a lidské myšlení. Přiblížit se jí lze výlučně mystickou intuicí. Tato kniha nesmírně ovlivnila představitelů americké alternativní kultury padesátých let - A. Ginsberga, J. Kerouaca a W. S. Burroughse. J. Rowan (1976) tvrdí, že humanistickou psychologii poznamenala zvláště svými úvahami o využití ener-

gii (*tan-t'ien*) přítomných v lidské bytosti. Taoismus má stále velký vliv na současnou spiritualistickou alternativní kulturu.

Spiritualistické hnutí chce odpovídat na problémy, se kterými se člověk setkává. Podívejme se, jak jsou tyto problémy definovány. Řada autorů (M. Fergusonová, C. Fotinas a N. Henri, W. Harman, J. Henderson, G. Leonard), kteří se rozhodli pro spiritualistický pohled na svět, je zajedno v definování zdroje našich problémů: je jím industriální civilizace, diktující organizaci života na této Zemi. Pro označení základní příčiny makroproblémů společnosti používají termín *industriální paradigma*. Harman (1988) rozumí paradigmatickým základní strukturou vnímání, myšlení a jednání, která plyne ze specifického pohledu na skutečnost a jež nemůže být změněna, aniž by nedošlo k základním proměnám v myšlení. Změnit paradigma znamená změnit svůj pohled na svět!

Nadvláda industriálního paradigmatu znamená, že lidé jsou přesvědčeni, a to mylně, že technický a hospodářský pokrok představuje jedinou myslitelnou koncepci života. Harman (1988) nás upozorňuje, že každý z nás je doslova a nebezpečně hypnotizován pokrokem průmyslu. Industriální paradigma není nic jiného než odraz kultury, nesené myšlenkou nadvlády člověka nad vesmírem, a má následující charakteristiky (Harman, 1988, 1972b; Bertrand a Valois, 1992; Henderson, 1993):

- rozvoj a aplikace vědecké metody; spojení pokroku vědeckého s pokrokem technologickým;
- industrializace organizace a dělby práce;
- nadvláda konzumní společnosti a etiky práce; přesvědčení o neomezeném materiálním pokroku;
- snaha o kontrolu nad přírodou; pozitivistická teorie poznání;
- individualizace společnosti chápané jako shluk jedinců, kteří jsou vedeni jen svými osobními zájmy; nadřazenost zájmů osobních nad zájmy kolektivními.

Právě tyto problémy chce spiritualistická filosofie vzdělávání pomoci řešit. Podívejme se teď na základní principy spiritualistického vzdělávání.

1.3 Principy spiritualistického vzdělávání

Spiritualistická teorie vzdělávání - bývá také nazývána metafyzická nebo mystická - navrhuje takový typ kultury a přístupu ke vzdělávání, který je založen na transcendentálním pohledu na vztahy mezi lidskou bytostí a „univerzem“. Univerzum je totiž ve své podstatě božské, posvátné a transcendentní. Jsme částí tohoto celku a jeho duchovních hodnot, které přesahují osobní podmínky a situace každého jednotlivce. Spiritualistické vzdělávání rozlišuje různé úrovně vědomí. V lidské bytosti totiž existuje kosmické vědomí, které má přístup k neviditelné duchovní skutečnosti. Tomuto vědomí je přičítána schopnost prožívat mystické zkušenosti.

Podívejme se, jak někteří autoři popisují dominantní hodnoty spiritualistického pohledu na vzdělávání (Fergusonová, 1981; Leonard, 1987; Harman, 1988; Bertrand a Valois, 1992; Fotinas a Henri, 1993; Henderson, 1993):

- Komplementárnost fyzických a duchovních zkušeností: každé vysvětlení je považováno za výlučně metaforické; k vysvětlování fyzikálních, biologických, mentálních a duchovních skutečností jsou používány různé, navzájem si neodporující roviny.
- Teleologické chápání života a vývoje: poslední a nejvyšší realita je jedna a je transcendentální. Každá fyziologická aktivita získává lidskou hodnotu, jakmile se jí dostane duchovní dimenze.
- Odhalení základních hodnot ve vnitřní zkušenosti s hierarchií úrovní vědomí; možnost nadvědomých a podvědomých vlivů.
- Cíle života: vědomá účast na osobním růstu a na procesu vývoje; rozvoj jedince prostřednictvím společenství; jednota práce, hry a osobnostního růstu.
- Cíle společnosti: podporovat rozvoj transcendentálních schopností jedince.

Spiritualistické vzdělávání spočívá na jistém pohledu na „univerzum“, k jehož pochopení jsou nejčastěji užívány paradoxy (Eliade, 1965; Leonard, 1981; Ferguson, 1987). Literatura zen-buddhismu je neustávajícím kruhovým pohybem paradoxů kolem vlastní osy. Moderní západní člověk má nicméně - jak na to upozorňuje Eliade (1965) - podivné pocity tváří v tvář jistým projevům posvátna. Působí mu obtíže přijmout to, že by kámen nebo strom mohl být zjevením posvátna.

na. „Nikdy nemůžeme dost zdůraznit,“ říká Eliade (1965), „že každé zjevení posvátného, i to nejelementárnější, je paradoxem. Zjevuje-li nějaký předmět posvátno, stává se čímsi jiným a přitom nepřestává být sám sebou, neboť je i nadále částí jej obklopujícího kosmického prostředí. (...) Řekněme to jinak: těm, kteří mají náboženskou zkušenost, se celá ‚příroda‘ může zjevit jakožto kosmické posvátno.“ Tato Eliadova poznámka je klíčem ke spiritualistické vizi, jejíž jednotlivé paradoxní aspekty vyložíme na následujících stránkách.

Spiritualistické vzdělávání odkazuje na věčnou a univerzální filosofii. Její zárodečnou podobu lze nalézt v tradičních legendách primitivních národů téměř všude na světě. Plně rozvinuté podoby této filosofie se nacházejí v každém z velkých náboženství. První verze této všem teologiím společné filosofie vznikla před více než dvaceti pěti staletími. Četné náboženské tradice převzaly její principy a vyjádřily je ve všech hlavních jazycích Asie a Evropy.

Už v roce 1946 psal A. Huxley o „věčné filosofii“. Podle něj označuje výraz *philosophia perennis* (čili věčná filosofie) to, co je společného metafyzickým filosofiím:

„Termín philosophia perennis byl vytvořen Leibnizem; avšak věc sama - metafyzika, která uznává božskou Skutečnost, jež je podstatným základem světa věcí, životů a duchovních podstat; psychologie, která v duši nachází cosi analogického, ba identického s božskou Skutečností; a také etika, která za poslední cíl člověka stanoví poznání imanentního a transcendentního základu všeho, co existuje - tato věc trvá od nepaměti a je univerzální.“

Huxley uvažoval o paradoxu věčného a božského já, které se nachází v každém z nás, neboli jinak řečeno o paradoxu imanence transcendentního či božského charakteru lidské bytosti. Tyto jeho úvahy inspirovaly především Harmana a Fergusonovou v jejich popisu nové vize světa. Harman (1972a, 1988) tvrdí, že v této vizi je obsažena jistá forma transcendentního duchovního řádu, odlišného od lidské bytosti samé a vnímatelného v lidské zkušenosti každého z nás. Život má teleologický smysl a vývoj v sobě nese zaměření k cíli, které nacházíme i sami v sobě. Na tomto základě formuluje Harman (1972b) tři důležité poznámky, které nám umožní jasně pochopit specifčnost tohoto transcendentálního pohledu na svět:

1. Hlavní teze věčné filosofie je následující: Každý, kdo chce, se může dostat na úroveň kosmického vědomí. Lidská bytost může dosáhnout kosmického vědomí a získat poznání skutečnosti, která se skrývá za světem jevů (fenoménů) a bývá také nazývána „božský rozum“, Brahma atd. Jak stvoření a rozvoj osoby, tak i její účast na procesu evoluce jsou z tohoto pohledu v poslední instanci řízeny jistým nejvyšším centrem nazývaným (ve vědeckých spisech) átman, já, nadduše.
2. Základní hypotézy pozitivistické vědy jsou k věčné filosofii ve stejném vztahu jako ve fyzice Newtonova mechanika k teorii relativity. Pozitivistické hypotézy představují jen část obecnější a globálnější teorie. Nejde zde tedy o kontradikci, ba ani ne o opozici, nýbrž o komplementárnost.
3. Věčná filosofie je současně stará i nová. Nezrodila se v šedesátých letech. Pozoruhodné je však obecné rozšíření této metafyziky v současné kultuře. Zatímco dříve byla omezena na teorie typu Emersonova transcendentalismu nebo Bergsonova tvořivého vývoje, nyní byla spiritualistická filosofie více popularizována a je méně ezoterická. Nyní už je možné sledovat přednášky o východních filosofiích, zen-buddhismu, taoistické filosofii a o transcendentální meditaci, kdežto donedávna byla znalost těchto filosofií omezena na několik zasvěcenců.

Úhrnem můžeme říci, že lidská bytost je charakteristická transcendentálními schopnostmi svého vědomí. Toto vědomí, jehož schopnosti jsou nám téměř úplně neznámé, vyniká zvláště tím, že se může pozvednout na transcendentální úroveň, která je vyšší rovinou vědomí. Lidská bytost je skutečně lidskou, když se její vědomí dobere této kosmické a transcendentální úrovně.

1.4 Pojetí vzdělávání

Podívejme se teď, jaká pojetí vzdělávání jsou nám nabízena. Zastavme se chvíli u prací A. Maslowa, W. Harmana, G. Leonarda, M. Fergusonové a C. Fotinase.*

1.4.1 Teorie A. Maslowa

Myšlení Abrahama Maslowa prošlo třemi etapami: behaviorismem, humanismem a metafyzikou. Maslow přiznává, že ve svých prvních výzkumech byl behavioristou. Jeho myšlení však změnilo narození dítěte. Přechází od behaviorismu k humanismu. Při narození svého dítěte náhle chápe, že vzdělávání musí přispívat k seberealizaci (sebeaktualizaci) osoby, tedy k možnosti stát se plně lidskou a maximálně se rozvíjet. Od té doby se Maslow staví proti behavioristickému chápání učení jakožto obecnému modelu učení a stává se kritikem „efektivního“ vzdělávání, koncipovaného za účelem předávání poznatků dětem a přizpůsobení nastupující generace požadavkům průmyslové společnosti. Přistupujeme-li ke vzdělávání behavioristicky, dítě ve škole rychle pochopí, říká Maslow, že se musí líbit učitel. Také pochopí, že tvořivost a kritické myšlení nejsou příliš oceňovány.

Když Maslow prochází druhou etapou, tvrdí, že vnitřní učení neboli naplnění sebe samého je důležitější než učení vnější, tedy memorování faktů, zákonů atd. To přivedlo Maslowa k úvahám o ideální univerzitě. Na takové vysoké škole by neexistoval ani kreditní systém, ani diplomy, ani požadavky na předběžné vzdělání. Každý by mohl studovat, co by chtěl. Každý by se ostatně na tuto školu mohl zapsat a všichni by v ní mohli vyučovat. Byl by to prostor a společenství vyhrazené soustředěnému studiu, ve kterém by vzdělávání probíhalo permanentně, každý by zde nacházel, co se mu líbí, a tím by nacházel sám sebe. Cílem takového vzdělávání by bylo objevení vlastní identity a nalezení vlastního poslání.

* Ve středoevropském kontextu si dovoluji připomenout, že jedním z výrazných spirituálních směrů ovlivňujících svými myšlenkami soudobé pedagogické diskuse je antroposofie Rudolfa Steinera se svou sítí waldorfských škol. Hnutí je činné i u nás a díky jeho rozsáhlé ediční aktivitě se český čtenář může seznámit s jeho ideovými východiskami i konkrétními pedagogickými postupy - pozn. red.

Maslow byl zajisté významným mluvčím humanistické psychologie. Jeho poslední spisy však ukazují, že chtěl překonat tuto psychologii, která se příliš starala o lidskou bytost, a směřovat k mystičtější vizi, kterou nazýval *teorie Z*. Kontakt s mystikou přivádí Maslowa k pokusu o překonání humanistické psychologie. V různých knihách D. T. Suzukiho - například v knize *Mysticism: Christian and Buddhist* (1957) - nachází Maslow širší výklad toho, co se pokoušel rozvinout ve své psychologii bytí. Daisetz Teitaro Suzuki* měl velký vliv na severoamerickou alternativní kulturu během padesátých a šedesátých let. Na kongresu, který Maslow, ředitel *Research Society for Creative Altruism*, organizoval v roce 1957 v Cambridgi, proslovil Suzuki přednášku o pohledu zen-buddhismu na lidské hodnoty. Dobře vysvětlil paradoxní a altruistickou povahu lásky, tedy zapomenutí na sebe sama v darování se jinému (Suzuki, 1959).

Teprve když se seznámil s literaturou zenu, a prostřednictvím kontaktů s autory, jako byli Bucke, Huxley, Otto a Eliade, se tedy Maslow dopracoval k založení psychologie transcendence. „Jsem freudista, behaviorista a humanista,“ říká (1970), „a rozvíjím čtvrtou, obsažnější a širší psychologii: psychologii transcendence.“ Tehdy se snažil překonat koncepci sebeaktualizace a nahradit ji pojmem lidské plnosti. Svě pojetí *vrcholné zkušenosti (peak experience)* činí synonymním s pojetím *satori* v zenu a s pojetím *kosmického vědomí* u Bucka. Tímto způsobem chce psychologicky popsat mystickou či náboženskou zkušenost. Následně dochází k rozlišení dvou druhů poznání „bytí“: na jedné straně kosmické vědomí, tak jak ho definoval Bucke (1901), když hovořil o pocitu přináležitosti k celému vesmíru, a na druhé straně zúžené vnímání jednoho individuálního prvku, například květiny nebo motýla, při němž subjekt zapomíná sám na sebe jakožto subjekt a stává se něčím jiným. Kosmické vědomí implikuje splynutí subjektu a univerza v prostoru intuice, která je často označována jako náboženská. Maslow však zdůrazňuje, že tato intuice, tato transcendence vědomí, je něčím přirozeným.

První paradox se však objevuje v okamžiku, kdy objevení mého „já“ nevyhnutelně vede k objevení subjektu nezávislého na „já“ či na mém ego, k objevení holistického, globálního vědomí, to jest naší přináležiti-

* D. T. Suzuki, japonský duchovní myslitel a spisovatel, který je znám zejména jako jeden z prvních propagátorů zenového buddhismu v západní kultuře - pozn. red.

nosti k lidskému druhu a k celku života. Hledání idiosynkrazie - toho, v čem se lišíme jedni od druhých - umožňuje znovu nalézt společnou lidskou dimenzi. Druhý paradox lze shrnout takto: Nalézt božský smysl univerza skrze mystické spojení znamená nalézt sám sebe. Znamená to odhalit božskou dimenzi vlastní osoby. Toto významné téma mystiky se velmi vyskytuje u amerických transcendentalistů, a zvláště u R. W. Emersona. Třetím paradoxem (Eliade, 1965; Maslow, 1976) je, že podstatně náboženský charakter má především zkušenost života, a konvenční náboženství tento náboženský charakter paradoxně nemají. Ateisté jsou někdy náboženštější než praktikující věřící, neboť tito věřící zpředměnili posvátno a redukovali život na jeho pozemský rozměr. Transcendentální náboženská zkušenost nemá nic společného s náboženskými institucemi, protože je dimenzí života, je charakteristikou každé osoby jako takové. Náš každodenní život je posvátný, jestliže uspokojujeme své vyšší potřeby („metapotřeby“) a jestliže náš pohled na život má posvátný rozměr. Maslow dospěl až k tvrzení, že autentická náboženská zkušenost je často nepřímo úměrná stupni organizace náboženské instituce!

Maslow dále určuje jistý celek hodnot, hodnot bytí, které staví nad a mimo uskutečnění sebe samých. Jsou charakteristikami reality, a nikoliv citů nebo emocí. Tyto hodnoty, které označuje za „metapotřeby“, jsou mimo jiné pravda, krása, dobro, jednota, transcendence dichotomií (překonání rozporů ve vyšší syntéze), vitální energie, jedinečný charakter osoby, dokonalost a nutnost, vzájemná závislost, spravedlnost, řád, prostota, bohatství srdce, milost, smysl pro hru a humor, nezávislost a smysl pro život (Maslow, 1970 a 1976). Tak například člověk, pro kterého je práce velkým potěšením a který z ní učinil své poslání, nebude vnášet dichotomii mezi svou prací a svůj život. Bude práci považovat za výraz svého nadání. Důsledkem toho zmizí dichotomie mezi zábavou a prací a vznikne tak prostor pro splynutí obou.

Vzdělávání z jistého hlediska usnadňuje toto poznání sebe samého ve své přináležitosti k vesmíru. Jde o to učit se poznávat, kým jsem, naslouchat svým vnitřním hlasům, objevovat smysl svého života (1970). Maslow tvrdí, že objevit svou identitu znamená objevit své poslání. Lidé, kteří se dopracují k vnitřnímu poznání, z něj mohou odvodit jistý celek hodnot. Toto vnitřní poznání se však nepodobá existencialistickému životnímu projektu (rozvrhu), jak ho koncipoval

J. P. Sartre. Jde spíše o znovuoživení své vlastní subjektivní biologie, a to potud, pokud každá lidská bytost má svůj duchovní život. Vzdělávání se musí soustředit na odhalení této subjektivní biologie a na uspokojení „metapotřeb“. Je třeba se naučit chápat to, že život je vzácný. Je třeba zakoušet radost ze života. Ovšem současný školský systém s jeho členěním na třídy přeplněné žáky ani trochu nenapomáhá k zakoušení radosti, právě naopak. Maslow (1976) říká, že na tuto behavioristickou formu vyučování je třeba zapomenout. A připojuje, že techniky meditace a kontemplace by se měly nacházet v jádru vzdělávání.

Vyučující musí být otevřený; musí žáka vidět pozitivně; především musí žákovi pomoci, aby našel sám sebe. Musí uspokojovat jeho základní psychologické potřeby, jimiž jsou bezpečí, pocit přináležení, láska, uznání a ocenění. A konečně nejlepší způsob, jak vyučovat nějaký předmět, ať se jedná o matematiku, dějepis nebo filosofii, je zpřístupnit dítěti zmíněné intuitivní postřehnutí jeho vztahu k univerzu. Dítě musí být schopno prožít zkušenost, ke které vede zen a která spočívá v simultánním vidění přechodného i věčného, v postřehu profánní i posvátné dimenze daného předmětu. Zkrátka cílem vzdělávání musí být podpora poznání „bytí“ u vzdělávané osoby.

1.4.2 Harmanova teorie

Willis Harman (1972, 1974, 1988) popisuje takové chápání lidského poznání, které odpovídá metafyzickému pohledu na život. Podívejme se na hlavní charakteristiky této koncepce:

1. Poznání bude nadále inkluzivní, a nikoliv už exkluzivní. Rozdíly mezi vědou, náboženstvím a humanismem budou oslabeny. Subjektivní zkušenosti bude přiznán stejný význam jako zkušenosti objektivní.
2. Věda bude jak ve svých metodách, tak ve své definici vědou eklektickou. Kontrolovaný experiment už nebude jediným prostředkem k dosažení pravdy. Bude vyhledávána komplementárnost a také vztahy; redukcionismus ztratí svou vnitřní hodnotu.
3. Nové paradigma poznání bude otevřeno všem pokusům o systematizaci subjektivní zkušenosti.

4. Věda už nebude založena na dichotomii pozorovatel/pozorovaný nebo dotazující se/dotazovaný. Půjde spíše o to pokusit se podporovat důvěru ve spolupráci a ve společný výzkum.
5. Věda se už nebude snažit o neutrální objektivitu a osvojí si mravní, s lidským životem propojený charakter.
6. Věda se pokusí o smíření takových dichotomií, jako jsou svoboda/determinismus, materialismus/transcendence, věda/náboženství.
7. Nové paradigma bude brát v úvahu různé úrovně vědomí a příslušné pojmy a metafory.
8. Metafyzické paradigma umožní celkový pohled na zkušenosti různých typů, jako například tvořivost, intuice, mystika, náboženské zkušenosti, psychické fenomény.

Podívejme se teď na vzdělávací strategie, které Harman doporučuje. Tento autor tvrdí, že vzdělávání typické pro novou společnost musí silně zdůraznit hledání božského středu. Jako cíl tedy klade hledání absolutna a opírá se o „technologii modifikace osoby“, která usnadňuje toto hledání „absolutna“ tím, že zajišťuje rozvoj rozličných aspektů vědomí. Vzdělávání by tedy podle Harmana mělo sloužit jednotlivci, umožnit mu vnitřní rozvíjení a usnadnit mu prolomení skořápky, v níž je uzavřen.

Podíváme-li se na věc z jiného úhlu, pak vzdělávání spočívá v přechodu k vyšší formě poznání. Harman (1974) se dovolává svědectví řady autorů, například mistra Eckharta, Huxleye a Platona, kteří psali o jednorozměrnosti našeho každodenního vnímání věcí; obzvláště odkazuje na Koestlera, který v *The Invisible Writing* (1954) popisuje tři stadia poznání: nejprve smyslové vnímání, pak pojmový svět a nakonec svět mimopojmový nebo okultní. Každá rovina zahrnuje rovinu předcházející. Druhé stadium například zaplňuje prázdná místa stadia prvního a dává smysl absurdní disparitě smysly vnímatelného světa. Stejně tak je tomu s třetím stadiem, které ukazuje, že časoprostorová omezení lidského já jsou pouhou iluzí. A konečně Harman (1974) přejímá Buckovu (1901) myšlenku týkající se kosmického vědomí, které se nachází na vyšší rovině. Jde o vhléd do života a do kosmického řádu, který je doprovázen intelektuálním osvícením, mravním povznesením a nepopsatelným pocitem radosti.

Harman (1974) koncipuje vzdělávací aktivity jakožto technologii proměny osoby v závislosti na filosofii existenciálního transcendentálního. Tabulka 1.1 ukazuje několik prvků této technologie spolu s jejími výsledky.

Organizování vzdělávacích aktivit je samozřejmě soustředěno kolem žáka. Jeho cílem je podporovat rozvoj jednotlivce. Jelikož hlavním činitelem vzdělávání je žák, je výlučně na něm, aby určil, kterým směrem se má jeho vzdělávání ubírat. Vybírá si předměty či přednášky, které mu podle jeho názoru mohou nejlépe pomoci v jeho osobním rozvoji. Sám vyhodnocuje svůj pokrok a volí nutné korekce. Učitel je osobou, od níž může žák vše potřebné načerpat a jež mu pomáhá, ať už jsou jeho potřeby rázu poznatkového, nebo afektivního. Zkrátka organizace vzdělávacích aktivit je charakterizována pružností a mnohostí služeb nabízených žákovi.

Prostředky a techniky	Výsledky
Meditace, jóga, psychedelické omamné prostředky, hypnóza, autohypnóza	Vědomí duchovních dimenzí transcendentálního já
Smyslové vnímání	Přístup k vjemům, k pocitům, ke kráse
Cvičení v uvědomování si sebe samého, skupinová terapie	Upřímnost, otevřenost vůči lidským vztahům
Výcvikové skupiny, Gestalt-terapie, „Sensitivity-training“	Spontánní reakce na zkušenost, na vyjádření vlastního já, na svébytnost jedince, na citovou svobodu
Psychodrama	Osvobození od pocitů viny a strachu, zakořeněných v náboženské zkušenosti
Nové divadlo, underground, alternativní kultura, samizdat	Potlačování vlastního já sociálními institucemi; radikalizace konfrontačních střetů

Tab. 1.1 Metafyzické techniky

1.4.3 Leonardova teorie

George Leonard (1968) píše, že ve školském systému, který je konzervativní, represivní, nudný a založený na neustálém hodnocení, nelze dále pracovat. Současný systém ve skutečnosti žákům v učení překáží. Hypnotizuje žáky tím, že je nutí přijmout zavedené sociální hodnoty a každou formu kritiky nebo osvobození činí velmi obtížnou. Žáci mají iluzi, že se učí, a tím, že sedí ve třídě, si vytvářejí dojem, že pracují a získávají osobní kázeň. Leonard konstatuje, že tradiční systém paradoxně produkuje pasivitu a nezodpovědnost. Řád ve třídě, v níž všichni žáci píší do sešitů, je jen zdánlivý. Učitel je otrokem systému - udržuje ho a předává dál, aniž by se odvážil ho zpochybnit.

Leonard (1968, 1971, 1978, 1981, 1987) prosazuje přístup ke vzdělávání, který se opírá o radost a o život. Zařazuje se tak do myšlenkového proudu, ve kterém nacházíme vedle zmiňovaného Maslowa i Wattse, Krišnamurtiho a Rowana. Tvrdí, že přirozeným stavem lidského organismu je radost. Leonard říká, že člověk se cítí unášen jakousi novou silou, novou energií, jejímž projevem je extáze. Extáze je stav, v němž se osoba nachází ve chvíli, kdy je vytržena ze sebe samotné a ze smyslového světa a kdy vstupuje do kontaktu s vesmírným „vědomím“. Osvobozuje se od pohledu antropocentrického, aby získala pohled kosmický - už není středem univerza. Zapomíná na své malé domácí problémy a znovu nachází základní rytmus, radost ze života. A právě radostí ze života se navozuje stav extáze.

Tento „nový“ pohled na život nutně vyžaduje extatickou koncepci vzdělávání. Leonard tvrdí, že je třeba nalézt jiná vzdělávací centra, taková, která budou radostnější a méně represivní než současné školy. Extatické vzdělávání je charakteristické tím, že nám umožňuje pociťovat velké potěšení z učení a současně uvádí v soulad učení se životem, rozum s emocemi. Vzdělávání nesené radostí z učení spočívá, jak tvrdí Leonard (1987), na mystickém sbližování našich interakcí s univerzem. Mystické vzdělávání se opírá o skupinu textů vycházejících z humanistické psychologie, o texty východní filosofické literatury a o mystické texty. Leonard říká, že mystika musí být interpretována jakožto přesvědčení o možnosti sjednocení vlastního já ve větším celku označovaném jako Bůh nebo jednota univerza. V různých náboženstvích a filosofích se jména různá a toto základní přesvědčení se ob-

vykle opírá o intuitivní metafyzickou nebo extatickou zkušenost, kterou lze jen těžko popsat, poněvadž se odehrává v nitru osoby.

Vzdělávání se musí zhostit dvojího úkolu. Prvním je cosi jako osvobození od každodenních činností a starostí, které omezují vzdělávání na technické a užitkové učení. Tento úkol v sobě obsahuje i fázi osvobození od školního systému v té podobě, v jaké existuje v současnosti. Tato osvobozovací fáze je obtížná, ale je podstatná. Vyvléknout se z myšlenkové rutiny a naučit se existovat tvůrčím způsobem, to vyžaduje velké úsilí.

Druhým úkolem extatického vzdělávání je podporovat u žáka vytvoření vnitřní kázně podobné kázni tvůrčího umělce, podporovat u něj vznik nového smyslu pro kosmickou zodpovědnost a získání intuitivního poznání, nejčastěji nazývaného moudrost. Žák se musí naučit zakládat svůj život na principech sdílení, tvořivosti, přátelství, spolupráce, empatie a otevřenosti. A právě žák vykonává kontrolu nad svým učením.

Meditace a četba posvátných textů a děl mystiků jsou oblíbenými pedagogickými strategiemi extatického vzdělávání. Meditace je cvičením, jež umožňuje, aby se v jisté jednotě znovu setkaly dvě sféry psychiky, které byly při narození rozděleny. Těmito dvěma sférami jsou vědomí a nevědomí. Vědomí je prvkem, který v osobě vytváří odlišenost a individualizaci. Nevědomí je prvkem, který osobu spojuje s kosmem. Principem, na němž je založeno vzdělávání, je spojení těchto dvou prvků meditací. Nevědomí musí být oplodněno vědomím, které je do nevědomí vnořeno. Nevědomí, jež je tím aktivováno a propojeno s obohaceným vědomím, vstupuje na nadosobní mentální úroveň v podobě osobního a duchovního znovuzrození. Toto znovuzrození pak vede k postupné vnitřní diferenciaci stavů vědomí, jejímž výsledkem jsou autonomní struktury myšlení.

Závěrečná fáze meditace působí zahlazení všech rozdílů. Tato integrační fáze přináší uvolnění od všech protikladů, které člověk každodenně prožívá ve svém nitru. Pak už neexistuje rozdíl mezi subjektem a objektem. V myšlení se už nenachází žádná dichotomie. Výsledkem transcendentálního vzdělávání je osvobození od dichotomií mezi jedincem a univerzem; cílem tohoto osvobození je přímý, žádnými kategorizacemi nezatížený přístup k jednotě. Nezapomínejme totiž, že tyto dichotomie jsou zdroji nevědomosti. Soustředit se na vlastní „já“ vede přímo k nevědomosti, jak říká Leonard.

Úhrnem můžeme říci, že vzdělávání má být podle Leonarda mystické, osvobozující od všech dichotomií, plné energie a radosti, ba dokonce extatické. Musí umožnit zrození nové osoby v každém z nás a zrození nových, kosmičtějších vztahů k „univerzu“.

1.4.4 Teorie M. Fergusonové

I Marilyn Fergusonová (1987) nabízí popis transpersonálního vzdělávání, nutného k duchovní obnově. Podle Fergusonové je třeba odmítnout současnou koncepci vzdělávání, protože vzdělávací systém je byrokratický a větší místo v něm zaujímá přání být korektní než být otevřený. Školy jsou nástrojem okleštěného pohledu na realitu. Drobná lidskou zkušenost a vědění na jednotlivé předměty a působí ztrátou kontinuity vědění. Brání růstu mladých lidí. „Mladé mozky jsou každodenně v tak velkém počtu zahlcovány a plněny zábrany, že je nesnesitelné jen na to pomyslet. Jsou nuceny procházet systémem, který na celý život blokuje schopnost růstu. Jak kdosi pravil, lidské bytosti na rozdíl od hmyzu začínají v podobě motýlů a končí jako kukly,“ zdůrazňuje Fergusonová (1987).

Podle této autorky se organizace vzdělávání v transpersonální perspektivě musí opřít o následující principy (1987):

- Transpersonální vzdělávání může být nabízeno kdekoliv, neboť je nezávislé na školském systému. Školy nepotřebuje. Může však být nabízeno i v současném systému. Je také nezávislé na čase. Vzdělávání se považuje za proces, který trvá celý život.
- Transpersonální vzdělávání vychází ze žáka, z jeho přání a potřeb. Učení je koncipováno jako cesta, jako vnitřní zkušenost, transformace sebe samého. „Při transpersonálním vzdělávání,“ říká Fergusonová, „povzbuzujeme žáka k tomu, aby byl vnímavý a autonomní, aby kladl otázky, aby prozkoumával všechny kouty a zákoutí vědomé zkušenosti, aby hledal smysl, prověřoval vnější omezení a kontroloval hranice a hloubku svého já.“
- Transpersonální vzdělávání zdůrazňuje *kontinuitu* vědění. Nesnáší příliš velkou teoretizaci obsahů, dělení na předměty, předepsané osnovy a rozdělování podle věku. Zahnuje výlety na venkov, praktické ukázky, návštěvy u odborníků.
- Prioritou transpersonálního vzdělávání není podporovat získávání poznatků. Soustřeďuje se na to, aby žáky naučilo učit se.

Je třeba se naučit klást správné otázky, nacházet informace a otevřít se novým pojmům.

- V transpersonálním vzdělávání se dává přednost analytickému myšlení, ale ještě větší zájem se věnuje divergentnímu myšlení, představivosti, a zvláště intuici. „Bez intuice,“ prohlašuje Fergusonová, „bychom se ještě nacházeli v době kamenné. Každý konceptuální průlom, každý dějinný skok vpřed, závisel na aktu uvědomění, realizovaném v pravé polovině mozku, závisel na schopnosti holistického mozku odhalit anomálie, zacházet s novostmi a postřehnout vztahy.“ (1987) Dále Fergusonová poznamenává, že právě proto je třeba žáky podněcovat, aby si vedli deník snů a cvičili se zaměřovat na své city.
- Transpersonální vzdělávání nedonucuje k učení. Učitel respektuje autonomii žáka, aniž by přitom přestal být náročný. „Otevřený učitel žáku pomáhá objevit struktury a vztahy. Podporuje vnímavost k novým a zvláštním možnostem; působí jako porodník myšlenek, jako kormidelník, katalyzátor, pomocník, jeden z činitelů v procesu asimilace, není však první příčinou.“ (1987)

Nakonec Fergusonová (1987) uzavírá, že škole samotné se nemůže zdařit úkol uskutečnit holistické vzdělávání. Je třeba, aby se na něm podílelo celé společenství, jako tomu bylo v době Platonově. Vzdělávací prostředí, na jehož vytvoření se podílela celá athénská kultura a jež bylo nazýváno *paideia*, nabízelo všechny pedagogické prostředky, které byly nutné „k dosažení božského středu v sobě samém“.

1.4.5 Fotinasova teorie

Constantin Fotinas představuje svou teorii vzdělávání v několika dílech, z nichž nejdůležitějším zůstává *Tao vzdělávání* (1990). Studium velkých tradic muslimských, buddhistických, hinduistických a především studium knihy *Cesta a její ctnost* ho přivedlo k tomu, že opustil personalistickou pedagogiku a vytvořil teorii vzdělávání nazývanou metafyzická nebo transpersonální (Fotinas a Henry, 1993). Definuje ji jako „každý stav, který svou strukturou a svými funkcemi podporuje a usnadňuje rozvoj a proměnu ‚bytosti‘, a to podle její přirozenosti a s cílem, aby na tom bylo vždy lépe jak ‚vzdělávání‘, tak ‚učící se jedinec‘ (Fotinas, 1990)“.

Styl taoismu i sjednocující charakter principů jeho základní knihy *Cesta a její ctnost* Fotinas (1990) převzal, popsal paradoxy vzdělávání, cestu vzdělávání a zaútočil na utilitární vzdělávání, které z nás činí experty, ale vzdaluje nás od skutečného poznání. Navrhl takové vzdělávání, které by se týkalo té části světa a části nás samotných, která nemůže být pojmenována. Podle Fotinase (1990) „velké vzdělání“ neobsahuje mnohá vzdělání; směřuje k nejvyšší „ctnosti“. „Nejvyšší ctnost“ neobsahuje množství ctností; a právě proto je „ctností“. Velké vzdělání se rodí z hlubin lidské bytosti a z hlubin světa. Je prázdné, avšak nevyčerpatelné. V tom spočívá jeho paradox. Dále tento autor uvádí, že takové vědění je „nevědění“. Projevuje se totálním mlčením, absencí tužeb a získává se hlubokou kontemplací bez činnosti. Učitel je člověk, který na sebe vezme zodpovědnost přispívat ke vzdělávání jiných osob, jež hledají cestu své proměny a svého osudu. Je mistrem, který předává poselství tradičních mistrů. Musí čerpat ve svých hlubinách, tedy v univerzu „věčného vědění, završeného a nevyčerpatelného, které je pravidlem a vodítkem v proměnách a růstu“.

„Učitel, který prošel ‚branou‘ bez brány, se nechává poučit tradiční naukou; snaží se jednat podle ‚mistrů tradice‘,“ píše Fotinas (1990). „Je velmi málo učitelů, kteří se dotkli ‚tajemství‘ tak, že se stalo jasem. Co se týče toho, kdo se učí, ‚učící se‘ je ten, kdo dobrovolně svěří zodpovědnost za svou proměnu ‚učiteli‘. Činí to s úctou ke své vlastní přirozenosti a pro své větší blaho.“

1.5 Závěr

Je vidět, nakolik spiritualistickým teoriím vzdělávání, ať už jde o teorie metafyzické, či transpersonální (Fotinas), transcendentální (Harman) nebo extatické (Leonard), záleží na překonání rozdílu mezi subjektem a univerzem. Tyto dvě entity totiž vytvářejí jeden celek. Tyto přístupy ke vzdělávání nejsou pedagogikami subjektu či osoby, jak je tomu v pedagogikách humanistických, rogeriánských nebo otevřených. Jádrem tohoto přístupu ke vzdělávání není sama osoba, nýbrž osoba jakožto část „univerza“. Těžištěm pedagogiky není v tomto proudu rozvoj subjektu, ale spíše vztahy jedince jakožto člena většího „celku“. Nejde zde ani o existenci nějaké na osobě nezávislé pravdy. Jak píše Krišnamurti (1970), nemůžeme být na nikom závislí. Neexistuje žádný vůdce, žádný instruktor, žádná autorita. Existuje jen každý z nás ve svých vztazích k ostatním a ke světu. Nic jiného zde není.

Transcendence subjektu, odpoutání se od jakékoliv subjektivity, tvoří samotné jádro tohoto duchovního poznání. Jde o vztah k božskému, k mystické realitě, tedy o intuitivní zkušenosti jednoty. Tuto zkušenost někteří nazývají čistou subjektivitou, a to v tom smyslu, že se odpoutala od individuálních charakteristik vědomí. V samém středu této zkušenosti se nachází kosmické vědomí. Mé „já“ mizí v prostoru globálnější zkušenosti mého vztahu k „univerzu“.

Transcendentální vzdělávání spočívá právě v osvobození se od dichotomií mezi objektem a subjektem, mezi osobou a univerzem. Cílem je dobrat se „jednoty“. Toto vzdělávání zahrnuje následující operace: naslouchání, receptivitu, intuici, lásku, dar sebe samého a duchovní synergii. Vede neomylně k radosti, někdy k jistému opojení, také k velkému potěšení z učení a k extázi, jak prohlašují Krišnamurti, Leonard a Watts. Rowan ve své výtečné knize *Ordinary Ecstasy* (1976) nám však připomíná, že extáze je normální a *současně* mimořádnou charakteristikou každodenního života. Nemůžeme se stále nacházet ve stavu extáze!

2.1 Rozvoj osobnosti

Vzdělávání, které se soustřeďuje na osobnost žáka, se zrodilo jako reakce na systémy, jež se příliš orientovaly na vyučování předem daných obsahů a používaly přitom metodu předávání těchto obsahů jedním vyučujícím, obracejícím se frontálně na velkou skupinu žáků. Většina autorů, kteří na toto téma psali, pocítovala potřebu vyjádřit k tomuto dominantnímu proudu ve vzdělávání svůj odpor. Tento odpor byl zaměřen hlavně proti malému prostoru, který byl ve vzdělávání ponecháván subjektivitě, svobodě a osobnosti žáka. Objevila se tedy potřeba zaměřit pedagogické úsilí na *subjektivní dynamiku* dítěte a žáka. P. Meirieu (1991) používá výrazu *konstrukce svobodné osoby* a tento výraz dobře shrnuje obecné téma společně všem teoriím vzdělávání, které se nacházejí v této kapitole. L. Léveillé-Ryan (1990) dobře popisuje personalistickou neboli humanistickou pozici, jak bývá rovněž tato filosofie vzdělávání nazývána:

„Mluvíme-li o humanistickém přístupu, hned se před námi rýsuje celý proud americké psychologie, která byla po druhé světové válce silně ovlivněna existencialistickými a fenomenologickými filosofickými směry evropského původu. Osoba, ať už dítě nebo dospělý člověk, definuje sama sebe svými životními projekty, které ji vedou k tomu, že pojmá sebe samu jakožto svobodnou a zodpovědnou lidskou bytost, že se vtěluje do své »lidskosti«, jež je vždy nedokončená, vždy ve vývoji.*

Tvůrčím vzděláváním je konečně třeba rozumět vzdělávací zkušenost, která směřuje k existenciální tvořivosti lidské bytosti a ke kontinuálnímu rozvoji všech jejích potencialit; děje se to pomocí vzdělávacích aktivit, které tato osoba chápe jako smysluplné,

* Český čtenář může najít přehlednou informaci např. v knihách Drapely (1997) a Kratochvíla (1997).

kteří se jí dotýkají a proměňují ji ve všech dimenzích jejího osobního bytí. V ekologické a humanistické perspektivě je toto kontinuální utváření sebe samého podporováno spolubytím a reciprocitou ve vztahu vzdělávající - vzdělávaný; je rozvíjeno ve vývojovém procesu svobodného a spontánního tvořivého vyjadřování, v němž tvořit znamená tvořit sebe sama.“

2.1.1 Historický přehled a vymezení problematiky

Ve vývoji personalistických teorií vzdělávání se obvykle rozlišují tři zdroje inspirace. Nejprve je zde předvoj - ti, kteří začali experimentovat. Následují psychologové, kteří rozvinuli úvahy o funkcích a projevech osoby. A nakonec přicházejí výzkumy týkající se činností a projevů osoby ve skupině. Podívejme se na každý z těchto tří zdrojů.

První zdroj - předchůdci nových škol

Prvním zdrojem inspirace personalistických teorií vzdělávání je bezpochyby vzdělávací práce vykonaná různými pedagogy na začátku dvacátého století. Tak například Alexander Sutherland Neill, pozdější tvůrce slavné školy v Summerhill (hrabství Suffolk, Anglie), publikuje *A Dominie's Log (Deník venkovského učitele)*. V tomto deníku se objevuje v zárodku vzdělávací teorie, která později vyvolá v industrializovaném světě zásadní proměny ve vzdělávání. Avšak teprve uveřejnění knihy *Summerhill* v roce 1960 vyprovokuje skutečné pozdvižení a vede ke vzniku mnoha „svobodných škol“. Kniha měla takový účinek, že Neill byl požádán, aby napsal další knihu, ve které by objasnil hranice svobody, kterou je možno dítěti dopřát. To Neill v roce 1966 učinil v knize nazvané *Freedom, not Licence!*

Musíme poznamenat, že tento anglický vzdělávací proud, jemuž šlo o autonomní rozvoj dítěte, měl přívržence i v jiných zemích, například ve Francii, v Německu a v Itálii. Maria Montessoriová, která čerpala inspiraci v Lombrosově organické filosofii, v tomto duchu navrhla svůj přístup ke vzdělávání, který se soustřeďoval na jednotlivce. Césare Lombroso byl italský antropolog, přesvědčený přívrženec Rousseauových teorií, jehož zásadou bylo nevnucovat svým vlastním dětem žádná pravidla, žádná omezení, žádnou tradici a nechat je v naprosté svobodě rozvíjet jejich náklonnosti a vlohy (Le Hénaff, 1937).

Pojem *nové školy* byl v módě i na konci devatenáctého století. Už v roce 1889 se v Anglii objevuje první nová škola. Sociolog Edmond Demolins přinesl ideu „nové školy“ do Francie, kde v roce 1889 vybu- doval školu s názvem École des Roches ve Verneil-Sur-Avre. A. Fer- rière nás informuje, že název nové školy - „New School“ - zvolila Cecil Reddieová, která v roce 1889 vytvořila v Anglii první instituci tohoto typu. V Německu označil Hermann Lietz tyto školy jako *Land-Erzie- hungsheime*, tedy venkovské vzdělávací domovy. Avšak nejnovější z těchto škol, alespoň ty, které rozšířily praktikování samosprávy na celé školní společenství, nesou jméno *Freie-Schulgemeinden*.

Druhý zdroj - personalistická psychologie

Personalistické teorie vzdělávání nacházejí svůj druhý zdroj inspirace v personalistické psychologii. Ta se zrodila jako reakce na ty determi- nistické směry psychologie, které tvrdily, že člověk je ovládán svým nevědomím nebo svým životním prostředím. Několik psychologů se tehdy nejprve pokoušelo uniknout přílišné jednostrannosti dvou pa- nujících psychologických teorií, přeceňujících buď určující sílu nevědo- mí, anebo prostředí,* a pak začalo hledat *třetí cestu*. Chtěli vyzdvih- nout interakční pojetí jedince, které začalo být označováno jako perso- nalistická psychologie. Maslow tento proud, složený z různých škol, nazval *třetí síla*. Psychologie Maslowovy třetí síly zavrhuje freu- dovskou koncepci osoby, jež pojímá člověka jako tvora ovládaného nízkými instinkty. Rovněž zavrhuje koncepci behavioristickou, pro niž je lidská bytost živočichem, který mechanicky odpovídá na stimuly přicházející z jeho prostředí. Maslow i jiní badatelé vypracovávají nový obraz lidské bytosti - člověk v sobě nese vrozenou lásku a realizuje se tím, že přispívá k dobru celé společnosti.

Ve Francii přichází jako první s personalistickými myšlenkami M. Pagès. Podle něho se vzdělávání musí skládat ze signifikantního nebo zkušenostního učení. Pagès (1965) obhajuje tvrzení, že tradiční přístup činí signifikantní učení nepravděpodobným, ba nemožným. Navrhuje alternativu, která by jedinci umožnila, aby si vyzkoušel optimální psychologický růst, aby byl osobou, která se svobodně pro- jevuje v plnosti možností svého organismu, aby byl osobou důvěryhod- nou, společenskou a aby byl osobou tvůrčí, neustále se proměňující.

* Psychodynamických čili psychoanalytických teorií na straně jedné a behavioris- tických teorií na straně druhé - pozn. red.

Tato alternativa by měla být programem, který:

- obnovuje a stimuluje zvidavost;
- povzbuzuje žáka, aby pracoval podle svých zájmů a aby si dával cíle, které ho zajímají;
- nabízí žákovi všechny pomůcky - texty, laboratoře atd. - a tím posiluje jeho zájmy;
- umožňuje žákovi, aby jeho volba byla vždy zodpovědná a aby si za ní stál;
- umožňuje žákovi účastnit se vypracování osnov;
- je zaměřen k budoucnosti;
- nabízí interakční situace;
- se soustředí na skutečné problémy jednotlivých osob;
- žákovi umožňuje, aby uměl hodnotit sám sebe;
- nabízí žákovi prostředky, jejichž pomocí může tvůrčím způsobem řešit své problémy.

Třetí zdroj - skupinová dynamika

Třetí zdroj inspirace nalezneme v pracích Kurta Lewina (1935), jehož teorie měla velký vliv jak ve Spojených státech, tak v Evropě.* Lewin je tvůrcem velmi pozoruhodné dynamické teorie osobnosti. V roce 1935 zformuloval následující princip - rozvoj osobnosti se opírá o vnitřní potřebu, konkretizovanou v jistém cíli, záměru či vizi, a je pak defino- ván jako rozšíření životního prostoru dítěte v závislosti na jistých cílech. Lewin také určil nutné podmínky k vytvoření objektivního pohledu na skutečnost. Dítě si vytváří pohled na skutečnost v závis- losti na dvou podmínkách: na odporu, který věci kladou jeho vlastní vůli, a na zakoušení konkrétních obtíží při dosahování svých cílů; prožívá intenzivní zkušenost - skutečnost je nezávislá na jeho přáních!

V té chvíli mohl Lewin zformulovat základní princip pedagogiky: vznik explicitní vrstvy objektivních skutečností a nutností, který je z pedagogického hlediska zajisté potřebný, předpokládá existenci cel- kové situace, v níž má dítě možnost samo stanovit své cíle a jednat svobodně podle svých vlastních potřeb a svého vlastního úsudku. Objektivita se nemůže zrodit v situaci charakterizované donucová- ním; objevuje se pouze v podmínkách svobody. Tak Lewin ukázal

* V češtině přehledně viz Drapela (1997), s. 91n.

vzájemnou závislost mezi rozvojem dítěte a jistými podmínkami, jež jsou pro tento rozvoj nutné.

Upozorníme rovněž na vliv *National Training Laboratory* (NTL), který byl rozhodující v otázce používání skupinových forem práce. A myšlenka rozvoje jednotlivce prostřednictvím působení skupiny skutečně z velké části vzešla z NTL, která vytvořila *t-skupinu* (*T-Group*) neboli *výcvikovou skupinu*.^{*} Tato metoda byla už od konce šedesátých let aplikována v různých zemích a mnoho učitelů a vychovatelů ocenilo význam této intervenční strategie. Cílem *t-skupiny* (Bradford et al., 1964) je mobilizovat skupinové síly tak, aby umožnily růst jejich členů jakožto nezastupitelných a spolupracujících jednotlivců. Vzájemné ovlivňování vrstevníků či spolužáků je pro tento proces učení naprosto zásadní. Ve vzdělávací skupině rozvíjejí členové své vlastní schopnosti tím, že pomáhají jiným a sami přijímají pomoc. Právě proto jde o skupinu, která prakticky není strukturována a členové v ní jednájí jakožto žáci. Výchozí danosti, potřebné k učení, se k účastníkům nedostávají zvenku, nýbrž mají přímý vztah ke zkušenosti, kterou skupina prožívá. Těmito danostmi jsou vztahy mezi členy, jejich vlastní chování ve skupině během doby, kdy bojují za vytvoření organizace, za to, aby skupina stimulovala a podpořila učení se každého jedince uvnitř tohoto společenství.

Co se při tom děje s jedincem? Ten se může naučit poznávat svou motivaci, své pocity a strategie při vytváření svých vztahů k ostatním osobám. Učí se také poznávat reakce, které vyvolává u druhých. Při srovnávání svých úmyslů s dosaženými výsledky lokalizuje překážky stojící v cestě jeho celistvému a autonomnímu chování ve vztazích k ostatním. Na základě toho si buduje nové obrazy o svých možnostech a usiluje o pomoc druhých při své seberealizaci. Jinak řečeno, *National Training Laboratory* přinesla řešení problému pedagogické organizace tohoto vzdělávacího přístupu - je jím skupina. Právě skupina umožňuje dát konkrétní podobu pedagogice soustředěné na rozvoj jedince a vybudovat vzdělávací prostředí.

^{*} V češtině najde čtenář přehlednou informaci v knize Kratochvílové (1997), s. 245n.

2.1.2 Dvě tendence personalistického přístupu

Úhrn těchto různých vlivů umožnil zrození různých personalistických proudů, z nichž dva jsou velmi významné. M. Weil, B. Joyce a B. Kluwin (1978) rozdělili ve své knize *Personal Models of Teaching* „osobnostní“ modely vyučování na

- pedagogické přístupy soustřeďující se na rozvoj afektivity za pomoci nedirektivních strategií;
 - pedagogické přístupy soustřeďující se na rozvoj tvořivosti za pomoci strategií přímější intervence.
- Toto rozlišení je stále platné, poněvadž nám umožňuje dobře identifikovat hlavní tendence v personalistických teoriích. Bude me analyzovat dvě tendence:
- nedirektivní vzdělávání, reprezentované rogersovskou pedagogikou a pedagogikami neohumanistickými (C. Fotinas);
 - interakční pedagogiku, reprezentovanou hlavně pedagogikou organickou (P. Angers), pedagogikou otevřenou (A. Paré) a pedagogikou rozvíjení sebe samého (G. Paquette).

2.2 Nedirektivní vzdělávání

2.2.1 Historický přehled a vymezení problematiky

O Rogersově vlivu na vzdělávání v anglosaském i frankofonním světě se samozřejmě nelze nezmínit. Ve frankofonních zemích byl tento vliv citelný už na začátku padesátých let. M. Pagès například začíná hovořit o nedirektivní psychoterapii od roku 1952 a přiznává, že jeho hlavní inspirací byl Rogers. Carl R. Rogers byl americký psycholog, který se stal známým díky svému novému přístupu k psychoterapii, jenž byl označován jako nedirektivní, soustředěný na klienta nebo soustředěný na osobu. Už v roce 1930 navrhuje personalisticky orientovanou psychologii, která se zajímá hlavně o dynamiku proměny osobnosti. Ve čtyřicátých a padesátých letech spolupracoval s různými americkými univerzitami a publikoval významné knihy, mezi něž patří například *Counseling and Psychotherapy* (1942) a *Client-Centered Therapy* (1951). Největší rozruch však Carl Rogers vyvolal v šedesá-

tých a sedmdesátých letech svými díly *On Becoming a Person* (1961), *Freedom to Learn* (1969), *Carl Rogers on Encounter Groups* (1970).*

2.2.2 Principy

Po celá tato léta se Rogers pokoušel vysvětlit různé stránky jednoho základního principu, že všechny lidské bytosti mají pozitivní směřování. Různými typy vysvětlování tak Rogers vytvořil určitý slovník, ba dokonce jazyk, který se pak stal velmi populárním v psychoterapii a v pracovních vztazích a který vtiskl pečeť vzdělávací reflexi a praxi. Rogers velmi zdůrazňuje nutnost být sám sebou, být autentický, empatický, kongruentní, nutnost uznat, co je ve mně skutečně reálného. Tvrdí (1969), že je třeba, aby se člověk vcífoval do věcí, důvěřoval své zkušenosti, naslouchal si, vyjadřoval to, co skutečně cítí, přijímal se takový, jaký je, důvěřoval svému hodnocení. I druhého je třeba přijmout takového, jaký je, s jeho kvalitami a nedostatky. Moudrost konečků sídlí mnohem více ve vnitřních pocitech každého člověka než v intelektuální příkrývce. Nejvyšší autoritou je zkušenost.

Tyto postoje, jak píše Rogers (1969), jsou podmínkami změny. Někoho proměnit znamená umožnit mu, aby se změnil. Je třeba se řídit vlastní interpretací své zkušenosti a nechat druhé, aby žili svou vlastní svobodu. Ve své knize *Rozvoj osoby* (1970) napsal Rogers větu, ve které lze vidět shrnutí celé jeho filosofie intervence: „Je vskutku paradoxní, že čím více postupně každý z nás přijme sám sebe, objeví nejenom, že se mění sám, ale že se mění i ostatní osoby, s nimiž je ve styku.“

2.2.3 Strategie

Podporovat zkušenostní učení

Rogers se zajímá o to, co nazval zkušenostní učení a co se vyznačuje následujícími hlavními charakteristikami (1969):

- Zkušenostní učení je především osobním angažováním se; a zapojit do něj se musí celá osoba.
- Učení se opírá o iniciativu žáka.

* Slovensky je dostupná základní Rogersova práce (1995). Český překlad posledních Rogersových knih *Cesta bytí (A Way of Being)* se připravuje. Viz též Vymětal (1996), Wood (1997).

- Toto učení zasahuje do hloubky a proměňuje žákovu chování, jeho postoje, celou jeho osobnost.
- Hodnocení výsledků učení je svěřeno samotnému žákovi.
- Lidské bytosti v sobě mají přirozenou schopnost učit se. Jsou zvědavé a chtějí se rozvíjet tak dlouho, dokud zkušenosti se školním systémem v nich tuto touhu nezničí.
- Učení se evidentně a významně realizuje tam, kde žák vnímá důležitost poznatků, které může získat.
- Učení, které s sebou přináší změnu v organizaci mého já nebo v pohledu na mé já, je pocíťováno jako hrozba a člověk se mu snaží vzdorovat.
- Obsahy takového učení, které ohrožují mé já, jsou snadněji přijímány a asimilovány, jestliže jsou vnější hrozby redukovány na minimum.
- Je-li hrozba, namířená proti mému já, slabá, prožívaná zkušenost může být vnímána jinak a učení může proběhnout.
- Dobrému učení evidentně napomáhá činnost. K pochopení a uchování poznatků dojde často při vykonávání činností. Takové učební zkušenosti nás trvale poznamenávají.
- Učení je usnadněno, nese-li žák v procesu učení svou část zodpovědnosti. Proces učení je skutečně maximalizován, když žák formuluje své vlastní problémy, vybírá si prameny, určuje postup, kterého se bude držet, a žije s důsledky své volby.
- Vyučování, při němž je řízení procesu svěřeno subjektu učení (autodeterminované vyučování), do nějž je zapojena celá osoba - se svými city právě tak, jako se svou inteligencí - je vyučováním, které proniká nejhluběji a je nejdéle uchovááno.
- Žák získává větší myšlenkovou nezávislost, větší tvořivost a větší důvěru v sebe sama tehdy, pokládá-li sebekritiku a sebehodnocení za prvotní a základní, zatímco hodnocení jinými pokládá za druhotné.
- V současném světě je sociálně nejužitečnějším učním naučit se procesům učit se. Patří sem také schopnost učit se zůstávat stále otevřeným vůči své vlastní zkušenosti a integrovat do sebe svého proces proměny. Podmínkou obnovy naší společnosti jsou jedinci, kteří přijímají proměnu sebe samého.

Role učitele

Rogers poznamenává (1969), že tradiční vyučování s povinnými osnami, monologickými výklady učitele a zkoušením neusnadňuje toto zkušenostní učení, které jediné má pro žáka smysl. Úhrnem řečeno, žák má svobodně učit sám sebe. Co však v tom případě může dělat učitel? Není toho vskutku mnoho, zvláště nasloucháme-li pozorně Rogersovým (1970) lapidárním větám tohoto typu: „Zdá se mi, že vše, čemu lze naučit jinou osobu, nepřináší téměř žádný užitek a má jen velmi malý nebo žádný vliv na její chování.“ Nebo: „Dospěl jsem k přesvědčení, že jediné poznatky, které mohou ovlivnit chování jedince, jsou ty, které objevuje sám a které si sám osvojí.“

Rogers také vyjmenovává vlastnosti potřebné k tomu, aby byl někdo schopen dát či vrátit žákovi svobodu k učení, tedy vlastnosti toho, kdo usnadňuje učení. A právě v knize *Svoboda v učení* (1976) odpovídá na otázku: Jak se mohu proměnit, abych více a lépe své žáky povzbuzoval ke svobodě v učení? Tedy učitel, který má a chce žákům učení usnadnit,

- je velmi důležitým činitelem při vytváření počátečního klimatu ve třídě; musí důvěřovat celé třídě i jednotlivým osobám;
- pomáhá žákům i celé třídě volit a ujasňovat si své cíle a úmysly; musí přijmout i fakt, že tyto cíle mohou být docela dobře protikladné;
- sází u každého žáka na jeho přání uskutečnit projekty, které pro něj mají význam; pomáhá žákovi, aby svou touhu proměnil v motivační energii;
- snaží se zorganizovat a učinit snadno přístupným co největší možný výběr učebních zdrojů a pomůcek - psané materiály, kompetentní osoby, audiovizuální vybavení;
- považuje sám sebe za jeden ze zdrojů, který skupina může využívat podle svého přání - je rádcem, zprostředkovatelem zkušeností, expertem;
- při reakcích na to, co bylo ve třídě řečeno a vyjádřeno, přijímá stejně tak intelektuální obsah (například racionalizaci problému) jako emotivní přístupy; snaží se dát každému aspektu právě ten význam, který mu podle okolností dala daná osoba nebo skupina;

- postupně se sám stává účastníkem kolektivního procesu učení tím, jak se ve třídě vytváří klima vzájemného přijetí; je členem skupiny a svůj pohled na věc vyjadřuje jako jeden ze členů;
- sám iniciativně skupině sděluje své pocity a myšlenky, a to vždy způsobem, který nic nevyžaduje a nic nevnucuje; tato iniciativa není ničím jiným než nabídnutím sebe samého, které žáci mohou přijmout nebo odmítnout;
- po celou dobu společného zkušenostního učení ve třídě zůstává pozorný k vyjádřením, která naznačují hluboká nebo prudká citová hnutí, a akceptuje napětí ve skupině;
- právě ve snaze uvolňovat učení přijímá vlastní omezení; poskytnout žákům volnost je rizikem, které musí na sebe vzít; je-li to vhodné a potřebné, musí také vyjádřit svou úzkost, hněv, strach.

2.3 Neohumanistické teorie

2.3.1 Historický přehled a vymezení problematiky

Existuje skupina teorií vzdělávání, které vycházejí z personalistické nebo humanistické perspektivy, nečerpají však inspiraci přímo z Rogera a definují samy sebe jako neohumanistické. Jeden z jejich zdrojů se nacházel v Rakousku, ve Vídni, v kroužku kolem S. Freuda. Významným představitelem tohoto směru je Alfred Adler, psycholog, jenž na začátku století spolupracoval s Freudem, který se však v roce 1911 od svého učitele odpoutal a později, v roce 1914, vytvořil Společnost pro individuální psychologii. Na rozdíl od Freuda navrhuje Adler psychologickou koncepci, podle níž není jedinec ovládán ani svými instinkty, ani společností. Jedinec je tvůrčí silou, která se musí opřít o to, co zdělila, i o vlivy svého prostředí (H. Ansbacher a R. Ansbacher, 1964).

Adler měl velký vliv na vývoj personalistické psychologie v Evropě, a zvláště v Americe během třicátých let, kdy četní evropští intelektuálové prchali před nacismem do Spojených států. Tak se stalo, že se A. Maslow, stejně jako E. Fromm, mohl setkat s A. Adlerem na seminářích, které Adler pořádal v New Yorku (Goble, 1970). Adler zemřel v roce 1937 na přednáškovém turné, ale skupina jím ovlivněných psychologů později vytvořila významné sdružení v Chicagu pod vedením Rudolfa Dreikurse. Tito psychologové (E. Fromm, A. Maslow,

R. Dreikurs) měli hluboký vliv na pedagogické myšlení zvláště v letech padesátých a šedesátých a nasměrovali ho k rozvoji metod usilujících o rozvoj osoby. Tyto pedagogické postupy jsou dodnes ve školách užívány.* Podívejme se na jeden příklad.

2.3.2 Principy

C. Fotinas vyvinul neohumanistickou teorii vzdělávání, která se snažila sloučit systémový přístup a humanistickou filosofii čerpající svou inspiraci z adlerovské psychologie, zvláště z chicagské školy R. Dreikurse. Tato teorie se během doby vyvíjela. Na počátku šlo o *divokou pedagogiku*, s níž byly prováděny experimenty v laboratoři zvané *škola-kavárna*. Fotinas navrhoval orientovat vzdělávací programy na rozvoj osoby a na kvalitu osobního života. V jednom z dokumentů C. Fotinase a Z. Torossiana (1977) nacházíme následující tvrzení:

„Člověk byl odstraněn ze svých vlastních velkých projektů - ve vědě, umění, technologii, ekonomii, vzdělání - svými vlastními výkony a teď žádá zpět ústřední místo ve svém vesmíru. Od této chvíle definuje sám sebe jako projekt, svůj hlavní projekt, a své ostatní projekty předefinováává tak, aby sloužily jeho většímu blahu.“

Základy lidské existence jsou podle Fotinase a Torossiana (1977) tvořeny antropobiologickými, antroposociálními a antropoedukativními procesy. Autoři připomínají, že tento přístup, tedy škola-kavárna, patří do současných proudů psychologie třetí síly, nazývané personalistická nebo humanistická, a do proudu obecné teorie systémů.

Cílem výuky je (Fotinas a Torossian, 1977) připravit ty, kteří pracují ve školství, aby vytvářeli a využívali takové učební situace, které se soustředí spíše na osobu žáka než na předávané informace nebo na metody řízení. Otázka specifických cílů zůstává otevřena, protože didaktická metodologie nabízí vzdělávajícím se, aby své cíle a kritéria svého hodnocení během učení sami definovali. Úhrnem řečeno, metoda *divoké pedagogiky* nabízí žákům didaktický rámec pro činnost a reflexi, který jim umožní, aby s pomocí vhodného prostředí a těch, kteří jim práci usnadní, definovali své cíle, metody a své hodnocení přiměřeně

* Rudolf Dreikurs byl v Československu znám již před druhou světovou válkou (Dreikurs, 1937), v nejnovější literatuře je jeho výchovná metoda popsána např. v knize Cangelosiho (1994) - pozn. red.

dané situaci. Program učení je den ode dne vytvářen na základě projevených potřeb.

2.3.3 Strategie

Pedagogické fáze

Uvedená metoda je členěna do struktury, která je předem pedagogicky definována a systematizována. Avšak samotný její průběh je určen žákem a závisí na jeho potřebách.

Fotinasova neohumanistická pedagogická metoda obsahuje šest fází:

1. **Fáze vlastní praxe** (explorační reflexivní činnost), která se skládá z etapy zpřesňování osobních hodnot, potřeb a motivů a z etapy, ve které je na základě takto zjištěných potřeb a zájmů vybrána konkrétní problémová situace.
2. **Fáze uvědomění si praxe** (studium a analýza) zahrnuje etapu objasňování problémové situace a etapu volby významné problematiky.
3. **Fáze diskuse v plénu** (představení fází 1 a 2).
4. **Fáze reflektované praxe** (systematická reflexivní činnost), která se skládá z etapy hledání informací četbou, konzultacemi, sledováním audiovizuálních médií ap., z etapy objasňování cílů učení, to znamená dovedností, které mají být získány, a z etapy realizace významných zkušeností, například experimentálního výzkumu, vytvoření dokumentu atd.
5. **Fáze vyhodnocení reflektované praxe** (studium a systematická analýza) - vyhodnocení učení, tedy osvojených dovedností a znalostí, a vyhodnocení prožívaných hodnot a vytvořených postojů.
6. **Fáze diskuse v plénu** (představení fází 4 a 5). Úhrnem řečeno, žák je v procesu sebeurčení nesen potřebnou strukturou a daná pedagogika je otevřenou metodou, protože nabízí humanistickou introspekci. Vyvinutí vlastní metody a personalizovaného programu učení usnadňují každému žákovi takové aktivity jako meditace a relaxace.

Osobně laděný didaktický postup

Tato pedagogická metoda, která byla aplikována v univerzitním prostředí, se během svého používání proměňovala, až v roce 1992 přešla v didaktický přístup, který je strukturovanější jak ve svých teoretických východiscích, tak ve své praxi. U C. Fotinase a N. Henryho (1992) tak nacházíme tuto problematiku nahlíženou v duchu adlerovské pedagogiky:

1. Kdo jsem jakožto osoba a jakožto učitel nebo žák?
 2. Jak jedním jakožto osoba a jakožto učitel nebo žák?
 3. Proč?
 4. Jsem spokojen s tím, co jsem a co dělám?
 5. Jaký mohu udělat zásah do toho, co jsem, a do toho, co dělám?
- Na tyto otázky musí odpovědět žák nebo student. Jeho odpovědi jsou základem pro jeho učení - učí se poznávat své pocity (lásku, hněv, závist atd.), své myšlenky, své pozitivní a negativní chování a své tělesné vjemy. Učí se poznávat svou soukromou logiku, logiku toho, co prožívá. Tak například během výuky na téma obranných mechanismů si žák stanoví určité cíle učení. Podívejme se na výňatek z jejich seznamu (Fotinas a Henry, 1992):

1. prozkoumat osobní situace přinášející agresii;
2. identifikovat osobní pocity - myšlenky - činy v situaci přinášející agresii;
3. identifikovat osoby a činy, které nejvíce ohrožují můj pocit pohody;
4. rozvinout schopnost úmyslně (a nikoliv nevladatelně) obžalovávat a útočit;
5. znát různé typy existujících mechanismů sociální (nebo osobní) obrany;*
6. identifikovat a uznat svůj osobní profil sociální obrany.

* Pojem obrany rozpracoval jiný slavný psychoterapeut, Wilhelm Reich. V češtině přehledně Kopřiva (1997), str. 56n. - pozn. red.

Učitel: facilitátor - ten, který usnadňuje

Učitel hraje roli toho, kdo učení usnadňuje. Vede žáka k tomu, aby procházel význačnými zkušenostmi, které mu pomohou proniknout do jeho zkušenostních prožitků, do nitra. Existují četné pedagogické techniky, jež tyto postupy umožňují, a Fotinas a Henry (1992) je označovali jako endoskopie („zkoumání toho, co je v člověku nekonečně hluboké a osobní“). Chce-li učitel vyvinout u žáka specifické vědomí jeho těla, může pro usnadnění používat pasivní a aktivní relaxace různých typů, koncentraci, meditaci, energetickou gymnastiku, bdělé snění, *tchai ti čchüan*,* archetypální tanec, minimální tanec, volný tělesný výraz a improvizaci.

Je třeba také pochopit, že tato pedagogika vyžaduje jistý typ klimatu, který nemá nic společného s klimatem obvyklých výkladových hodin. Uvádíme úryvek z úvodu k jedné z Fotinasových přednášek. Právě tímto úvodem vytváří klima vhodné a nutné k rozvoji osoby (Fotinas a Henry, 1992):

„Mám vás rád. Mám rád vás, kteří jste »mými« žáky v této hodině. Vás, kteří sedíte na polštářcích na zemi; vás, kteří sedíte na židličkách nebo na stolech vzadu; vás, kteří jste vpředu až docela vedle mě. Cítím potřebu vás mít rád. Když mám někoho rád, náležím mu. Vy jste »mými« žáky, protože vám náležím.

Když někomu náležím, žiji a cítím potřebu vytvářet. Vytvářím předměty, smysl, život. Já nemohu vytvářet jinak než s vámi, které mám rád. Vytvářím a vytvářím sám sebe. Uskutečňuji se, stávám se a rozvíjím se. Potřebuji vytvářet, abych se mohl rozvíjet. Potřebuji se rozvíjet, abych žil. Potřebuji žít. Mám vás rád.

(...)

Mám vás rád, protože jste přišli s cílem existovat tak, jak si to přejete. V každém okamžiku budete tím, čím chcete být. Je to tak krásné, může-li člověk existovat tak, jak si to přeje, je to jeden z velkých zázraků přírody. Potřebuji, abyste v každé chvíli ve třídě byli tím, čím jste chtěli být, zde a nyní.“

* Tradiční čínská gymnastika, tzv. stínový box - pozn. red.

Tento proslav významně objasňuje smysl zmiňované koncepce vzdělávání. Ukazuje také, že tato pedagogika nakonec prodělala značný vývoj. Na jejím začátku stál spíše systémový přístup, ve kterém byl důraz kladen na techniky, a nyní se přibližuje metafyzickým pedagogikám, ve kterých existuje jisté niternější a osobnější klima.

2.4 Interaktivní teorie rozvoje osoby

2.4.1 Historický přehled a vymezení problematiky

Nedirektivní pedagogiky de facto vedly ke zrození pedagogik interaktivních. Používání nedirektivních přístupů totiž rychle narazilo na své meze a učitelé brzy pocítili potřebu dát ve své pedagogické práci dětem a mladým lidem jistý pevný rámec, ovšem při plném respektování jejich individuálních zvláštností. Už nepřicházelo v úvahu ponechat žáka v jeho vývoji bez jakéhokoliv rámce. Už také nebyl přijatelný příklon k socializujícím postupům, kladoucím si za cíl transformaci společnosti. Šlo spíše o to používat procesy a strategie skupinové práce k usnadnění individuálního vývoje. Interaktivní metody často sázejí na vnitřní dynamiku dítěte. To však neznamená, že by přenechávaly všechnu zodpovědnost za vzdělání samotnému dítěti. Moc je rozdělena mezi učitele a žáky. Odtud idea interaktivní pedagogiky. Jde tedy o společnou práci, avšak vždy s cílem, jímž je rozvoj dítěte.

Organická teorie vzdělávání je dobrým příkladem této dynamiky odvíjející se mezi jednotlivou osobou a skupinou. Tato teorie byla v Québecu zpopularizována na začátku sedmdesátých let zveřejněním zprávy Národní rady pro vzdělání nazvané *Activité éducative (Vzdělávací činnost)* (1971). Vzdělávání v ní bylo představeno jako činnost, která má svůj zdroj ve vnitřním životě osoby. Vzdělání je vždy plodem individuálního snažení a jeho centrum a dynamika se nachází v záko- vi samotném, v růstu a rozvoji osoby, která se vzdělává. Vzdělávání se tedy musí týkat spíše hlubokých bytostných pramenů života, než aby směřovalo jen k získání kulturního a technického vědění, protože rozvoj osobnosti je důležitější než zvládnutí daného obsahu. Vyučování musí u žáků a u studentů podporovat rozvoj tvořivosti, představitosti, spontánního výrazu, osobní autonomie, schopnosti autonomního hodnocení a úsudku.

V téže době představila také obsažná zpráva nazvaná *Operace Start (Opération Départ)* (1971) organickou koncepci vzdělávací činnosti, vzešlou z výzkumu realizovaného v roce 1968. Zpráva navrhovala základní prvky takové koncepce vzdělávání, která se soustřeďuje na osobu. Tato koncepce byla situována do systému, který chtěl zkvalitnit podmínky podporující osobní růst, rozšířit nabídku prostředků pro sebevzdělávání, nabídnout služby přístupné vždy a všude komukoliv, kdo touží uspokojit svou potřebu milovat a být milován, potřebu poznávat a tvořit. Tento systém měl bez předběžných podmínek nabídnout zdroje a prostředky pro vzdělávání všem a potřebnou pomoc každému jednotlivě tak, aby se každý sám mohl rozhodnout, jak těchto zdrojů využije. Potřebné struktury takového systému se měly stále tvořit a modifikovat a systém měl zůstat otevřen i zvládnutí neočekávaných skutečností.

2.4.2 Principy

Osoba je vztahová bytost

Zpráva *Operace Start* zahrnovala reflexi sociální dimenze osoby. Autoři zprávy museli čelit kritikám poukazujícím na asociálnost této koncepce. Obhajovali tuto koncepci tím, že chápali osobu jako vztahovou bytost od samého počátku. Zdůrazňovali, že získat zkušenost se sebou samým současně znamená získat zkušenost s druhým člověkem a se společností. To, že se člověk stane sám sebou, vždy znamená, že vychází z vnitřního prostoru, v němž jsou druhý člověk i společnost všude rozptýleně přítomni. Kdyby nás tomu nebyla naučila už zkušenost, pak by nás psychologie vnímání poučila, že čím více osoba uskutečňuje sama sebe, tím se stává společenštější, realističtější, pozitivněji orientovanou a schopnější tvořivě proměňovat, co ji obklopuje, a přizpůsobovat se svému okolí. Koncept „jedince vzdělávajícího sebe sama“ byl ostatně vytvořen právě touto skupinou autorů. Vzdělávání je především něčím, co se odehrává v nitru osobnosti. Je zkušeností, která se rodí, uskutečňuje a završuje v osobě, která sebe samu vzdělává.

Prostředí vzdělávání

Koncept „vzdělávajícího se jedince“ předpokládá existenci prostředí vzdělávání.* Vzdělávací proces je pak definován jako strukturovaný a dynamický celek interakcí mezi vzdělávajícím se jedincem a prostředím vzdělávání, tak jak je jím viděno a prožíváno. Tato koncepce se opírá o model osobnosti, který byl inspirován autory jako C. R. Rogers, A. Maslow a Y. St-Arnaud. Lidský organismus zahrnuje tři dimenze - nejprve je to chování, které je úhrnem pozorovatelných reakcí, pak percepční pole, jež je subjektivním světem osobnosti, a nakonec dynamismus růstu, kterému je třeba rozumět jakožto:

1. energii, která proudí osobností;
2. kořenu potřeb, tužeb, aspirací a schopností jedince;
3. principu strukturujícímu obraz sebe samého i celé percepční pole;
4. hlubokému zdroji všeho chování.

P. Angers vyšel z pedagogické praxe a na tomto základě rozvinul svou koncepci školního prostředí. Vzdělávající se jedinec musí být totiž vždy obklopen prostředím, které podporuje jeho rozvoj. Angers tedy vybudoval interakční model vzdělávací aktivity. Píše o tom (1976):

„Právě v interakci se studovaným předmětem, v intenzivní, dlouhotrvající a oplodňující interakci, rozvíjí ten, který se vzdělává, své tvořivé síly, buduje své kompetence a dokonale zvládá danou oblast (...).“

Cílem prostředí tedy bude podporovat u žáka rozvoj vnitřních zdrojů a autonomní aktivity. Ten je pak v tomto interakčním poli plnoprávnou osobou. Může rozvíjet v plnosti svou energii a své poznávací schopnosti, dopřát rozběhu své touze po autonomním růstu a tvořivosti a stát se tak schopným ujmout se sám svého vzdělávání a rozvoje své osobnosti. Jinak řečeno, vzdělávající se člověk proměňuje své bytí a svobodně vytváří sám sebe.

* Pojem edukačního prostředí je různými teoretiky vymezován velmi odlišně - přehled pojetí podává Průcha (1997) - pozn. red.

Poznání je věc osobní

Poznání je osobní záležitostí, tvrdí Angers (1976). Získává a prohlubuje se v interakci s předmětem; je výsledkem budování vnitřního modelu vědomím žáka, přičemž toto budování získává materiál a inspiraci ve všech událostech, kterými vědomí prochází. Role učitele spočívá v podstatě v usnadňování učení. Učitel má významnou úlohu v interakčním poli a musí splnit přesně dané úkoly. Tento typ interakčního prostředí vyžaduje podřízení jeho učitelské činnosti učební aktivitě, kterou vyvíjí žák. Cílem učitele je podporovat interakci mezi logikou kázně a logikou cesty žáka a podle toho upravovat prostředí; učitel se snaží, aby prostředí stimulovalo přirozenou zvědavost žáků a stavělo před ně relevantní otázky. Mezi funkce učitele rovněž patří pozorování a analýza interakce mezi žákem a prostředím. Do této interakce nemá učitel zasahovat.

Příslušné didaktické metody potom spočívají v systematické reflexi poznávací činnosti vyvolané školním prostředím, v reflexi podpůrných prvků, které podporují, anebo naopak nepodporují učení žáka.

Hodnocení se pak jeví jako vnitřní dimenze procesu samotného poznávání. Hodnocení mu dává konzistenci a představuje jeho završení. Ukazuje, jak dokonale žák zvládl daný předmět, a je vztahováno k vnitřní zkušenosti žáka.

Jak lze definovat vztah mezi vzděláváním a politikou? Úvahy o politice a jednotlivci, který je vnímán jako činitel zodpovědný za ekonomický a politický vývoj, jsou nesené v duchu personalistické koncepce. Angers (1976) píše:

„Na počátku této politické činnosti stojí akt důvěry v člověka - ve schopnosti jeho myšlení a v jeho svobodu. Člověk je schopen vytvářet nové věci a proměnit etablovaný řád; a za tuto proměnu je osobně zodpovědný.“

2.5 Otevřená pedagogika

2.5.1 Vymezení problematiky

A. Paré a C. Paquette jsou badateli, kteří hodně psali o zvláštlostech otevřené pedagogiky, jež je podle nich aplikací interaktivní teorie vzdělávání. Paré (1977) představuje ve třech svazcích teorii otevřené pedagogiky. Tento model je založen na vlastnostech organismu. V jakémkoliv učení vždy najdeme složku smyslovou, emocionální a intelektuální. Osou každého učení je interakce mezi subjektem a prostředím, v němž se nachází. Pokusíme se dále vymezit hlavní charakteristiky této teorie učení.

Ideu otevřené pedagogiky lze nalézt také v díle Paquettové. Jeho analýzy spočívají na jedné ústřední myšlence - lidská bytost musí být autorem a aktérem svého života. Jde o to odstranit její závislosti a postupně směřovat k autonomii. Privilegovaným nástrojem je zde sebeanalýza, jež umožňuje pohled na sebe sama a rozsáhlejší uchopení vnitřních sil, které dodávají osobě energii. Odtud pochází možnost rozvíjení sebe samého. Paquette napsal více děl, v nichž vysvětlil tuto filosofii vzdělávání. Pro tohoto praktika a badatele v jedné osobě zasahovat automaticky znamená žáka ovlivňovat a vzdělávat - a je nutno tomuto vlivu také dávat správný směr. Paquette sám sebe zařadil do proudu Angersova a Parého a do proudu otevřené pedagogiky, který nabyl konkrétnější podoby hlavně v různých amerických hnutích. Paquette ve svých knihách velmi dobře popsal praktickou a konkrétní organizaci zásahů směřující k vlastnímu rozvoji osoby v rámci otevřené pedagogiky.

2.5.2 Principy

Zásadní význam osoby

Paré zakládá svůj model na několika elementárních přesvědčeních vztahujících se k osobě:

- lidské bytosti jsou tím, co je na světě nejdůležitější;
- děti jsou lidskými bytostmi;
- každá osoba je jedinečná;
- trpí-li lidská bytost újmou, trpí újmou celé společnosti;

- děti, které přicházejí na svět, jsou normální;
- během celého života se lidská bytost mění a mění se k lepšímu;
- žádný růst není možný bez hluboké angažovanosti;
- city jsou stejně důležité jako znalosti;
- uskutečnění možností lidské bytosti předpokládá její svobodu;
- každá forma odmítnutí a segregace je překážkou v růstu;
- úkol nás vychovatelů spočívá v optimalizaci růstu.

Optimální růst osoby

Seberealizace (sebeaktualizace, tj. naplňování vlastních možností) je mnohem více základním cílem než získání pouhých technických dovedností. Je třeba, aby škola vytvářela „aktualizovanou“ osobu, to znamená osobu, která rozvinula všechny své dimenze. Paré odkazuje na Rogerse, u nějž našel koncept *otevřenosti vůči zkušenosti*. Jde o kontakt se vším, co se děje, ať už vně, nebo v nitru osoby. Každou existující informaci nechává osoba k sobě dojít, přijímá ji, vnímá ji a zpracovává. Osoba se stává procesem, to znamená plynutím, neustávající proměnou, probíhající v každé chvíli a v každém gestu. Chápe, že prochází neustálou proměnou a s chutí se do této proměny noří. Má sama v sebe důvěru. Její optimální chování se stává zárukou úspěchu tam, kde se pustí do nových činností. Cítí-li osoba jakožto organismus, že vládne sama sebou, pak je to na základě její předchozí zkušenosti.

G. Paquette říká totéž a obhajuje otevřenou pedagogiku. V roce 1976 napsal:

„V otevřené a neformální pedagogice je žák považován za bytost, která má vnitřní výbavu, která mu umožní vstoupit do procesu autonomního a osobního růstu. Tento růst se bude realizovat v té míře, v jaké nastane interakce mezi ním a jemu uzpůsobeným prostředím. Učitel bude mít v strukturování tohoto prostředí (realizovaném společně s žákem) prvořadou úlohu. Učení je především uvědomění si vztahů, které žák ve vzdělávacím prostředí naváže. Typy učení jsou rozmanité a proměnlivé. Primárními hodnotami jsou autonomie a svoboda (to znamená mít možnost volit mezi různými alternativami a přijmout důsledky své volby).“

Otevřená škola

A. Paré navrhuje otevřenou školu, založenou na aktivní účasti těch, kdo v ní žijí, a umožňující optimalizovat růst žáků. Tvrdí, že škola musí být otevřená a opírat se o

- důraz na učení (tj. na aktivní žákovu činnost);
- přijetí žáka jakožto osoby;
- budování pozitivního obrazu sebe samého;
- rozvoj žákovy individuality a originality;
- učitele, který je vnímán jako partner a průvodce;
- hodnocení pojmávané jako nástroj zpětnovazební informace (Paré, 1977).

Paquette (1976) formuluje velmi jasné principy ozřejmující povahu otevřené pedagogiky:

- „Umožnit, aby osobní růst (rozvoj talentu) byl individualizován, a to s ohledem na rytmus a styl tohoto růstu;
- umožnit, aby každý žák dostával nepřetržitě příležitost používat své jedinečné osobní schopnosti a dovednosti v bohatém a stimulačním prostředí;
- umožnit, aby interakce žáka s prostředím vytvářela příležitosti pro významné učení.“

O povaze zásahů učitele píše Paquette (1985):

„Je evidentní, že v otevřené pedagogice nemůže učitel pracovat na základě předem daného souboru cílů. Jeho role spočívá především v tom, že žákům umožní prožít obohacující zkušenosti a že jim posléze pomůže analyzovat výsledky jejich učení. Je zřejmé, že v tomto pedagogickém kontextu se nakonec mohou zproblematicovat některé klíčové prvky, například učební plány, rozvrh hodin ve škole a vztahy mezi dítětem a učitelem.“

Kurikulum

A. Paré (1977) nám nabízí teorii kurikula, která není založena na systematickém a sekvenčním organizování předem daných předmětových oblastí, ale na neustávajícím vývoji vnitřní struktury každého jedince nacházejícího se v kontaktu se svým prostředím. Kurikulum spočívá na pochopení vlastností organismu a na používání a zvládnutí různých „jazyků“. A. Paré považuje lidský organismus za systém

určený k přijímání informací, systém schopný tyto informace transformovat, rozmanitými způsoby zpracovávat (procesy racionálními i iracionálními) a výsledky těchto procesů projevoval v chování. Je pochopitelné, říká Paré, že jistá část růstu závisí na prostředí, na způsobu, kterým je organizováno, na množství informací, které obsahuje, na bohatství stimulů, které poskytuje, na přesnosti a na vhodnosti zpětných vazeb, které se v něm rodí.*

2.6 Závěr

Jacques Ardoino (1977) tvrdí, že spíše původně terapeuticky orientovaná Rogersova škola nebo Lewinovy výzkumy ve Spojených státech měly nakonec větší vliv na pedagogické revoluce a různé krize uvnitř tradičních vzdělávacích systémů než rozvoj psychologie dítěte - který byl přitom pozoruhodný - nebo výzkumy týkající se učení.

Naproti tomu Marie-Louise Poeydomengová konstatuje ve své knize *Výchova podle Rogerse* (1984), že „nedirektivním přístupům se dnes nedaří“. Přinesou snad tomuto proudu devadesátá léta ještě něco jiného než jen projevy nad jeho vlastním hrobem? Dvě poslední knihy H. Kirschenbauma a V. L. Hendersonové (1989) se jeví jako účtování s proudem patřícím minulosti. Vypráví se v nich, jaké to bylo ve starých dobrých časech otevřených škol...

V personalistických pedagogikách nacházíme podivný princip - je třeba dát žákovi principy sebeorganizace. To často vede k jistému paradoxu - organizuje se vzdělávací prostředí, zatímco by jeho hlavním organizátorem měl být sám žák.

Tento princip vedl často v pedagogické praxi k podivnému důsledku - je zde snaha zachovat pedagogiku, která je současně direktivní a nedirektivní. Personalistické či nedirektivní pedagogiky se vždy utkávaly se stejným dilematem - jak zorganizovat vzdělávací prostředí, které by bylo současně direktivní i nedirektivní! Jak to udělat, abychom svobodu jedince současně orientovali i neorientovali?

Bylo třeba volit. Badatelé i učitelé se přiklonili k teoriím práce ve skupinách - jako je například kooperativní učení - nebo ke spirituálním

* Pojem otevřené pedagogiky má řadu dalších významů, těsněji nebo volněji spojených se zde představenými koncepcemi. Je možno uvést didaktickou metodu otevřeného vyučování (Badegruber, 1994) - pozn. red.

teoriím. Úhrnem řečeno, teorie týkající se autonomie a svobody jedince nabývají často konkrétní podoby ve formách výchovy odmítajících zasahování dospělého: antipedagogika (A. S. Neill), nedirektivita (C. R. Rogers), negativní pedagogika (J. J. Rousseau, G. Lapassade), otevřená pedagogika (A. Paré), divoká pedagogika (C. Fotinas) i metoda autobiografických příběhů (G. Lapassade). Zastánci těchto teorií ve školní praxi často volí edukační zásahy a činnosti s poněkud vyšším stupněm vnější organizace, jako je například skupinové vyučování.

3

Kognitivně psychologické teorie

3.1 Konstrukce poznání

Soudobá psychologie velmi ovlivnila výzkumy v oblasti vzdělávání a stále roste počet prací týkajících se procesů učení, zpracovávání informací a charakteristik žáka.

Tato kapitola je úvodem ke skupině teorií obecně označovaných za *konstruktivistické*. Bude zde totiž řeč především o teoriích, podle nichž žák své poznání aktivně konstruuje. V rámci konstruktivistického proudu se budeme věnovat hlavně dvěma tendencím:

1. teoriím, které se týkají *prekonceptů* žáka - budeme je označovat jako konstruktivistické didaktiky;
2. teoriím, které pojednávají o pedagogickém profilu žáka.

3.2 Konstruktivistické didaktické postupy

3.2.1 Historický přehled a vymezení problematiky

U počátků konstruktivistických výzkumů učení stojí dvě výrazné osobnosti: Jean Piaget a Gaston Bachelard. Piagetovy práce v oboru genetické epistemologie ovlivnily zásadně vývojovou psychologii i pedagogické výzkumy. Piaget (1896-1980) před koncem svého života (1979) shrnoval své hluboce konstruktivistické přesvědčení:

„Padesát let experimentování nás naučilo, že neexistuje žádné poznání, které by bylo výsledkem pouhého zaznamenávání pozorovaného a jež by nebylo strukturováno aktivitou subjektu. Avšak (u člověka) neexistují ani žádné apriorní či vrozené struktury poznání - dědičnou je jediné sama činnost inteligence a z té se

struktury rodí výlučně organizováním postupných aktivit vykonávaných s předměty. Plyne z toho, že epistemologie respektující psychogenetické danosti nemůže být ani empiristická, ani preformistická; může být chápána jedine jako konstruktivismus, v němž jsou nové operace a struktury průběžně vytvářeny.“*

Práce Jeana Piageta a ženevské školy umožnily vypracovat konstruktivistické teorie vzdělávání.** Badatelé v různých zemích se soustředili na dva hlavní aspekty piagetovské teorie - za prvé podle interakcí, jimiž subjekt konstruuje své poznání a rozvíjí se v celkovém procesu autoregulace a adaptace na své okolí, a za druhé podle stadií vývoje dítěte. Kanadští a američtí badatelé, hlavně Flavell, Sullivan a Sigel (Joyce a Weil, 1992), přinesli do Severní Ameriky Piagetovy myšlenky během šedesátých let. L. Kohlberg, jiný americký badatel, byl Piagetem v šedesátých letech inspirován k vypracování teorie etap morálního vývoje. Důkazu existence těchto etap v morálním vývoji dítěte věnoval Kohlberg dvacet let úsilí a jeho teorie významně ovlivnila další výzkumy ve Spojených státech (Kohlberg, 1981; Kegan, 1982, česky např. Heidbrink, 1997). Mnoho badatelů z Québecu pracovalo na výzkumu stadií popsanych Piagetem. Objevily se například výzkumy problematiky spadající do období formálních operací, například zda studenti, kteří navštěvují přednášky z přírodních věd a jejichž věk je mezi sedmnácti a dvaceti roky, zvládají formální operace nutné k pochopení těchto přednášek.

První úvahy o *vstupní kultuře učícího se jedince* a o epistemologických překážkách v učení pocházejí od G. Bachelarda, který se ve Francii od roku 1934 zabýval filosofií vědeckého poznání. Bachelard už tehdy říká velmi zajímavé věci, zvláště pro učitele přírodovědných předmětů. V roce 1940 vyslovuje následující paradox:

„Neznalost je jistou formou poznání! Vědec přehlídí, že neznalost představuje síť propojených pozitivních, houževnatých a vzájemně se podporujících omylů. Newědomuje si, že duchovní temnoty mají svou strukturu a že za těchto podmínek musí z každé správné

* Empirismus klade hlavní důraz při vysvětlování vývoje a učení na vnější činitele, zkušenosti přicházející z prostředí dítěte, preformismus (nativismus) na vnitřní činitele, na vrozené (dědičné) předpoklady nebo struktury.

** Česky jsou dostupné práce Piaget (1966), Piaget a Inhelderová (1997). Srozumitelně o Piagetově koncepci píše např. Heidbrink (1997).

né objektivní zkušenosti vždy vyplynout oprava subjektivního omylu. Omyly však nelze zničit snadno jeden po druhém. Mezi omyly panuje souhra. Vědecké myšlení se nemůže ustavit jinak než zničením nevědeckého myšlení. Vědec důvěřuje příliš často roztržité pedagogice, zatímco vědecké myšlení by mělo směřovat k úplné subjektivní reformě. Každý skutečný pokrok ve vědeckém myšlení vyžaduje „obrácení“ člověka.“

Bachelard tak nabídl konstruktivistickou filosofii, která později ovlivnila mnoho badatelů. *Filosofie odmítnutí* (1940) není žádným negativismem, právě naopak. Souhlasí jasně se změnou samotných principů poznání, s konstruktivistickou činností. Vědecké poznání je konstrukcí, která se bez ustání vyvíjí. „Dobře přemýšlet o skutečnosti znamená využít svých ambicí k proměně a povzbuzení myšlení.“ Člověk obohatí své poznání tím, že odmítne své staré výklady skutečnosti. Je třeba v realitě hledat to, co protirečí dřívějším zkušenostem. „Dialektizovat myšlení,“ říká Bachelard (1940), „znamená zvýšit jistotu, že vytvoříme úplná a vědecké metodě odpovídající pojetí jevů, že budou znovu vzaty v potaz všechny proměnné, které věda či naivní myšlení ve svém prvním úsilí přehlédly nebo potlačily.“ Právě proto se tak zajímal o nearistotelovskou logiku Alfreda Korzybského (1933) a o antagonistický dualismus Stéphanu Lupasca. Bachelard měl totiž v době, kdy byla vydána *Filosofie odmítnutí*, přístup k nepublikovanému Lupascovu rukopisu. A právě proto Bachelard také žádal vědce, aby usilovali o vědomé vyjádření své nepřiznané intuice a snů, které stojí na počátku jejich cesty za zdánlivě realistickými myšlenkami.

Je tedy třeba pochopit, že Bachelardova filosofie je od samého základu dialektická a konstruktivistická. Každý člověk konstruuje své poznání kritickou prověrkou svých současných poznatků a svých zkušeností. Bachelard zavádí pojem *epistemologického profilu*, který bude v různých podobách při následných výzkumech dalšími badateli přebírán. Shrňme krátce tuto myšlenku, protože měla později obrovský vliv na bádání v oblasti vzdělávání. Daná osoba má určitou vědeckou kulturu, která se vyvíjí v jistých stadiích. Obvykle přechází od naivního realismu k diskursivnímu racionalismu. Bylo by možné, připojuje Bachelard (1940), vytvořit jakési album epistemologických profilů. Už v knize *Utváření vědeckého myšlení* (1938) píše:

„Vždycky jsem žasl nad faktem, že učitelé přírodovědných předmětů - ještě více než ostatní učitelé - nechápou, že lidé nechápou. Nikdy neuvažovali nad faktem, že žák přichází do třídy s už hotovými empirickými poznatky. Pak už nejde o to získat vědeckou kulturu, ale přejít do jiné kultury, odstranit z cesty překážky nahromaděné každodenním životem.“

Tento Bachelardův paradoxní přístup k poznání později inspiroval celé rozsáhlé výzkumné programy ve Francii, ve Švýcarsku a v Québecu. Četné skupiny badatelů se pak skutečně ve frankofonních zemích zabývaly fenoménem předvědecké kultury žáka. Postačí, uvedeme-li jména Taurisson, Bordier, Laroche, Desautels, Garnier, Bednarz a Janvier v Québecu, Levi-Leblond, Brousseau, Giordan, Martinand a Tieberghen ve Francii a ve Švýcarsku. Mnoho úsilí těmto výzkumům věnovalo Interdisciplinární centrum pro výzkum učení a rozvoje ve vzdělávání (CIRADE) univerzity v Montrealu a Laboratoř epistemologie a didaktiky věd univerzity v Ženevě.

3.2.2 Prekoncepty

Připomeňme si ještě jednou Bachelardovu myšlenku z knihy *Utváření vědeckého myšlení* (1938): „Učitelé neuvážili fakt, že žák přichází na hodinu fyziky už s hotovými empirickými poznatky; nejde pak o to osvojit si experimentální kulturu vůbec, ale přejít do experimentální kultury jiného typu, odstranit z cesty překážky nahromaděné každodenním životem.“ Tuto myšlenku převzala řada badatelů v různých zemích a její rozmanité didaktické aplikace byly uskutečněny hlavně ve výuce přírodovědných předmětů. Snahou bylo brát v úvahu poznatky, které si žák do školy přináší a které získal dříve. M. Laroche a J. Desautels (1992) dobře shrnují aplikace této myšlenky na výuku přírodních věd:

„I když existují rozmanitá teoretická zpracování, přece se obecně vzato překrývají díky podobnosti otázek, které tvoří jejich jádro a jež je možno shrnout následovně - jak chápat přechod z jedné pojmové struktury (v našem případě jde o žákovo pojetí) do jiné pojmové struktury (vědecké pojetí), když víme, že tento proces předpokládá, že se nám u subjektu podaří uvést do pohybu jisté intelektuální operace?“

Většina konstruktivistických didaktik se zakládá na pojmu *prekoncept*.^{*} V čem spočívá tento velmi důležitý pojem? Zajímavá vysvětlení nacházíme u A. Giordana, M. Laroche a J. Desautelse.

Laroche a Desautels (1992) zvolili výraz „spontánní koncepty“.^{**} Tvrdí, že výrazy „prekoncept“ a „mylný koncept“ náleží do výzkumů, pro něž „nějaká norma určuje hodnotu konkrétního konceptu a propůjčuje mu jakýsi druh legitimacy. V takovém pohledu se prekoncept ukáže jako nezralý či neúplný ve vztahu k přijaté normě, zatímco mylný koncept bude označen jako koncept falešný vzhledem k téže normě“. Laroche a Desautels (1992) navrhuji, aby za definici spontánního konceptu byla přijata definice reprezentace, tak jak ji formuloval D. Jodelet, tedy „referenční systém, v jehož rámci probíhá transformace, integrace a osvojení nových či odlišných informací nebo reprezentací“. (Jodelet, 1984) Uvedení autoři dodávají: „Na pojmové úrovni se spontánní koncepty tedy jeví jako výsledek všech interakcí subjektu s jeho prostředím jako ta vysvětlení, která jsou subjektu vlastní a popisují některé z jeho interakcí s tímto prostředím.“

Giordan (1990) tvrdí, že prekoncepty jsou komplexní, jsou tvořeny vzájemně na sebe působícími otázkami, operačními invarianty, sémantickými a referenčními rámci a nositeli významů. Navíc jsou mobilizovány v závislosti na situaci, v níž se subjekt nachází, a jsou této situaci přizpůsobovány. Tyto reprezentace představují současně dekodovací struktury, které dávají význam nashromážděným informacím, a „přijímací“ struktury, které případně umožní zabudovat nová fakta. Hrají tedy roli prostředníka mezi poznatkem a strukturami myšlení jednotlivce - žák vypracovává své poznání v interakci mezi těmito prekoncepty a informacemi, které si z nich může opatřit.

Prekoncepty tedy nejsou ani odrazové můstky, ani výsledky konstrukce poznání. Jsou samotnými nástroji této činnosti. Jsou neustále přebudovávány a nový poznatek musí být integrován do preexistujících struktur, které má žák k dispozici. D. P. Ausubel zde předkládá myšlenku *kognitivních mostů* (Ausubel, 1978), kterou J. D. Novak

^{*} V literatuře lze nalézt následující výrazy: spontánní koncepty, mylné koncepty, prekoncepty, protokoncepty, naivní koncepty. Zde jim všem dáváme tentýž smysl, i když každý z těchto výrazů s sebou nese svou vlastní teorii poznání, která se z pohledu epistemologa od ostatních výrazně liší.

^{**} Ponecháváme v textu vesměs termín koncept. Český výraz „pojem“ je užší: vhodnější by byl asi výraz „pojetí“ - pozn. red.

přebírá na pedagogické rovině.* (Novak, 1987) V analogii s biologickými jevy seskupuje Piaget tyto mechanismy pod pojem „asimilace“. Giordan dodává (1990), že tato asimilace zahrnuje operaci deformování kognitivních struktur. Je nutné, aby proběhl proces reorganizace poznatků. Piaget zde použil termíny akomodace a pak reflektující abstrakce - žák dovoluje, aby do jeho vlastní kognitivní struktury vstoupila realita vnějšího světa. Nové informace jsou zpracovávány v závislosti na dřívějších poznatcích, avšak tyto informace rovněž proměňují schémata myšlení.

Odtud paradox tohoto kognitivního úsilí - cílem poznání je „zničit“ dosavadní poznání, aby vzniklo nové, lepší. Jde současně o proces i výsledek. To je podstatou Giordanovy pozice - přeměna sebe samého je jistou formou sebezničení. Je totiž nezbytné, aby jako nosný základ byly použity každodenní myšlenkové nástroje, kterými žák vládne. Prekoncepty však představují jediné nástroje, které má žák k dispozici; vždyť právě jimi dekoduje realitu. Současně je však třeba neustále je zpochybňovat, protože vedou nevyhnutelně k pocitu jasnosti a evidentnosti. Sám fakt, že se předpověď opírající se o spontánní model ukáže jako chybná, nestačí totiž k tomu, aby byl tento model sesazen z vůdčí pozice; předpověď se tváří v tvář zkušenosti upraví a vysvětlí se tomu podobně přizpůsobí. Žák bude muset zajisté často postupovat proti své počáteční koncepci, ale učiní tak, až si uvědomí všechny její slabiny.

* Práce Davida Ausubela a Josepha D. Novaka patří k nejčastěji citovaným příkladům kognitivních didaktik v anglosaském světě. Ausubelovy práce o smysluplném učení (meaningful learning) a organizování postupu žákova učení pomocí významných pojmů (advance organizers) měly velký vliv zejména na tvorbu didaktických materiálů (učebnic). J. Novak na základě Ausubelových a Brunerových koncepcí rozpracoval široce užívanou metodu diagnostiky a budování poznatkové struktury pomocí pojmových (kognitivních, myšlenkových) map (česky např. Fisher, 1997) - pozn. red.

3.2.3 Některé ukázky konstruktivistických didaktik

Mezi přívrženci didaktických metod založených na práci s prekoncepty se objevily různé směry. Dva z těchto směrů vyvolaly hlubší zájem učitelů - jeden se zaměřuje na vyjadřování prekonceptů, druhý na boj proti nim. Uskutečněné pokusy s pedagogickými strategiemi, vycházejícími z těchto dvou směrů, umožnily formulovat jejich kritiku, která vedla ke zrodu dvou dalších konstruktivistických teorií, jež jsou více „vývojové“ a „sebeorganizující“. Jde o alosterický model Giordanův (1990) a o model epistemologického rušení, jak ho navrhli Laroche a Desautels (1992). Podívejme se na každý z těchto směrů.

Vyjadřování prekonceptů

První směr považuje za jediný prostředek poznání vyjadřování prekonceptů. Učitel vytváří výchozí situaci s cílem přivést žáka k vyjádření jeho spontánního chápání skutečnosti. Pak učitel prací se skupinami nebo s celou třídou dosahuje toho, aby se setkávaly nebo stavěly do protikladu různé reprezentace. Z toho vyplynou diskuse, které dovedou žáky k získání odstupů od jejich vlastních idejí, případně k rozvinutí a někdy i reorganizaci těchto idejí. Giordan říká, že tato pozice, oblíbená mezi konstruktivisty v sedmdesátých letech, obsahuje bohatství různých variant a ještě dnes si uchovává jistou přitažlivost, zvláště v kruzích humanistických učitelů usilujících o přístupy s malou mírou intervence dospělého. Tento přístup, který byl významně ovlivněn humanistickým proudem, se staví proti běžné pedagogické praxi, kdy učitel přednáší ze stupínku svůj výklad. Učitel se zde soustřeďuje především na žáka a usnadňuje jeho učení. Přitom musí být autentický.

Tento vyučovací postup se vyhýbá jakémukoliv ovlivňování tradičního typu, protože ponechává žákovi svobodu, aby mohl plně rozvíjet své možnosti, a to směrem k vědění, které se mu zdá pro něj osobně významné. Tato pedagogika, která výrazně přesahuje pouhý terapeutický aspekt, je v jistých ohledech přínosná. Je velmi užitečná zvláště v úvodních fázích výuky, a to jak u malých dětí, tak u dospělých. Giordan říká, že je dokonce nepominutelnou etapou v boji proti jistým zábránám - znovu probouzí a stimuluje zvědavost, posiluje sebedůvěru, rozvíjí schopnost komunikace a dodává učícímu se odvahy, aby si

zvolil cíle, kterých chce v závislosti na svých vlastních zájmech dosáhnout.

Tento první směr ovšem zároveň ukazuje - podle Giordana (1990), Larochella a Desautelse (1992) - velmi rychle své meze z hlediska konstruování poznání. V etapě osvojování základních pojmů neumožňuje podstatné překonání prekonceptů. To lze vysvětlit faktem, že tato pedagogika předpokládá, že existuje kontinuita mezi bezprostředním pochopením důvěrně známé skutečnosti a vyučovanými poznatky a že lze přejít od jednoho k druhému bez zlomů a řezů.

Boj proti prekonceptům

Podstatou druhého směru je boj proti prekonceptům. Vyučování musí jít proti reprezentacím žáků, které pro ně představují překážky učení. Pro badatele, kteří přicházejí s touto hypotézou, jsou prekoncepte zajímavé tím, že ozřejmují jisté omyly. Tyto omyly nejsou jen jakýmsi nehodami. Nejsou ani výlučně způsobeny tím, co je vnější světu poznání. Vynořují se v samotné poznávací činnosti.

Ve svých nejcharakterističtějších aplikacích začínají tyto metody jako u prvního směru - fázi, v níž samotní žáci vyjadřují a uvědomují si své reprezentace. Na tomto základě koncipovali teoretikové kognitivního konfliktu několik variant. Podle prvních z nich může učitel jednat sám a zpochybnit prekoncept žáků; jiní navrhuje, aby tuto roli hrála skupina spolužáků, která umožňuje stavět proti sobě v dialogu protikladné názory. Další se zase domnívají, že by po fázi vyjadřování reprezentací měl učitel rozvinout poznatky, k jejichž zvládnutí žáky vede, a pak vyprovokovat konfrontaci s prekoncepty, aby žákům ukázal vzdálenost, která dělí jejich vědění od vědeckého poznání reality.

Takové přístupy mají v určitých momentech a pro jisté typy učení svou účinnost. Nemohou být nicméně zobecněny, jak dokazují Giordan (1990), Larochelle a Desautels (1992), a to z různých důvodů, které se týkají buď praktických problémů provázejících jejich užívání, nebo jistých nepodložených předpokladů těchto praktik. V první řadě má učitel často tendenci využít momentu, kdy docílil vyjádření prekonceptů, jako příležitosti, aby žákům přímo sdělil „správné“ poznatky, k nimž svým vyučováním směřuje, a tak opomene dát příležitost skutečným mechanismům učení. Za druhé učitel příliš často podceňuje odolnost prekonceptů a pro překonání překážky pokládá za postačující, když předloží jeden jediný argument nebo jednu jedinou základní

zkušenost. Ukazuje se ovšem, že není vůbec snadné přímým vysvětlením vyvrátit dosavadní představy žáka, protože tento typ poznatku klade často odpor i velmi vypracované argumentaci; je totiž zabudován do koherentní a mnohem širší struktury, která pracuje se svými vlastními logickými operacemi a vytvořila si své významové systémy. A konečně je třeba dodat, že počáteční reprezentace nejsou pro učícího se jedince vždy překážkou. Jistě však načrtávají před učitelem cestu, kterou je ještě třeba projít, a právě tak poukazují na obtíže, se kterými se žák snadno může setkat (Giordan a de Vecchi, 1987; Giordan, 1990). Larochelle a Desautels (1992) na základě toho uzavírají:

„Je pravda, že u některých žáků přispívají explicitace a navození kognitivního konfliktu k rozvoji jasnějšího chápání vědeckých poznatků, avšak u řady jiných je tomu zcela jinak - nevidí vždy vzdálenost mezi svým dosavadním pojetím a novým pojetím předkládaným učitelem, a vidí-li ji, pak ji nepovažují za důležitou. A konečně lze u žáků pozorovat tendenci k tomu, že ponechávají obě koncepte koexistovat; jedna (ta jejich) je užitečná pro každodenní život a ta druhá pro školní zkoušení!“

3.2.4 Alosterický model

Alosterický model (Giordan, 1989 a 1990) představuje didaktickou alternativu, ke které se nechali její autoři inspirovat zvláštní vlastností některých bílkovin. U jistých bílkovin lze totiž pozorovat totální proměnu struktury, když se na některé vazebné místo připojí jediný atom nebo relativně malá molekula (tato vlastnost se označuje jako alosterie). Pořadí aminokyselin bílkoviny zůstává beze změny, avšak objevují se nové spoje mezi jejich řetězci; tyto spoje vedou v případě enzymů k významné změně struktury, a tím i vlastností. Analogickým způsobem by se tedy podle autorů alosterického modelu mělo směřovat k intelektuální deformaci aktivních center myšlenkové struktury učícího se. Stejně jako u bílkovin by tato deformace mohla na daném místě vyústit v transformaci konceptuální sítě. Žák bude mít k dispozici tytéž informace, ale ty nebudou nadále ani dekodovány, ani tříděny stejným způsobem, protože pojmy jsou navzájem propojeny jinými vztahy, které jim dávají nový význam.

K získávání poznatků pojmového charakteru dochází jak využitím dřívějších znalostí, které tvoří rámec kladených otázek, odkazů a in-

terpretací, tak odmítnutím těchto znalostí. A. Giordan se snaží vysvětlit povahu tohoto konfliktního procesu srovnáním myšlenkové činnosti se strukturou a činností enzymu. Bílkoviny jsou tvořeny řetězci aminokyselin řazenými za sebou. Podobně je tomu i s poznáním, které je tvořeno na základě informací. V obou případech vytvářejí různá spojení, vzniklá mezi částmi řetězu a mezi samotnými řetězy, strukturu makromolekuly.

Giordan hájí myšlenku „aktivních pojmových míst“ (analogických vazebných pozicím na řetězci proteinu), na nichž se mohou připojovat nové informace. To je základ obvyklého procesu získávání dat, procesu, který obvykle probíhá, když čteme noviny nebo se díváme na televizní debatu. Učíci se má všechny vlastnosti potřebné k tomu, aby mohl zprávu dešifrovat a přijmout. Ve školní třídě nové informace bohužel nemohou být přímo integrovány do už existující pojmové struktury. V nejlepším případě jsou přilepeny; nejčastěji se jim myšlení vyhne nebo je ponechá v izolaci. Giordan tvrdí, že deformace myšlenkové struktury učícího se je nezbytná. Alosterický model získává svůj plný význam právě v tom případě, kdy nám jde o hloubkové učení. Neboť podobně jako může být struktura proteinu totálně proměněna vnesením jednoduché molekuly (alosterická transformace), také struktura pojmového myšlení žáka se může radikálně proměnit v okamžiku, kdy jsou do celku vneseny a integrovány jisté nové prvky.

Tento pohled vede ke zdůrazňování významu strukturálních schémat, která mezi pojmy existují. Otevírá se jím problém integrování těchto pojmů do existující struktury. Některé pojmy pak hrají roli „křížovatek“, tedy organizačních center, zatímco jiné mají druhořadější úlohu. Stejně jako navazuje protein v přesně daných místech své struktury privilegované funkční vazby k určitým biogením prvkům nebo fosfolipidům, i žák se učí tím, že informace přicházející z vnějšku nepropojuje lineárně jednu za druhou, ale tak, že tyto poznatky uvede do vztahu ke specifickým místům své pojmové sítě.

Místa, která umožňují dešifrování nové informace, jsou aktivována učebními situacemi. A právě tato místa jsou také přednostně mobilizována a transformována, aby umožnila integraci těch nových dat, jež zpětně povedou k vypracování nové konceptuální úrovně. V případě učení se základním pojmům nejsou nová data vnášena přímo do sítě dřívějších poznatků, protože ty jsou velmi často překážkou integrace těchto dat.

Zdá se tedy nutné, říká Giordan (1990), abychom překonali didaktická pojetí, která prekonceptům přisuzují jen pasivní roli. Poznání je současně navazováním na dřívější poznatky, které vedly k formulaci nové otázky, i jejich i odmítnutím, neboť na každé úrovni chápání je mentální struktura jednotlivce reorganizována v závislosti na jiném přístupu ke skutečnosti. Poznáváme současně na základě našich dřívějších poznatků i v protikladu k nim. A právě tento konfliktní proces chtějí autoři konstruktivistických didaktik prohloubit. Vždyť každé signifikantní učení je výsledkem činnosti učícího se, který dává své aktivitě smysl na základě mobilizovaných prekonceptů, v závislosti na situacích, které prožil, a informacích, kterými disponuje. Minulé zkušenosti a znalosti vytvářely reprezentace, jež jsou pak v přítomnosti vodítkem žákovy kognitivní aktivity. Nová fakta jsou odmítnuta nebo integrována, a tak žák získává nové poznání.

Uvedené výzkumy současně vysvětlují, proč ztroskotávají některé tradiční pedagogické postupy i mnohé soudobé inovace vyučování. Osvojování poznatků je plodem kognitivní činnosti žáka, který konfrontuje nové informace se svými dosavadními mobilizovanými poznatky a který pak vytváří nové významy. Ty mohou lépe odpovědět na otázky, které si klade. Vlastní činnost jednotlivce tak znovu získává své ústřední místo v procesu poznávání - to on třídí, analyzuje a organizuje data, aby vypracoval svou vlastní odpověď. Tento proces však není dílem náhody. Je velmi nepravděpodobné, že by žák mohl „objevit“ zcela sám souhrn všech prvků, jež by ho vedly při transformaci pojetí dané otázky, že by sám mohl přeformulovat a vytvářet nové mnohostranné vztahy mezi poznatky. V omezeném čase vyučování není prakticky žádná možnost, že žák zvládne tento úkol sám, jestliže není uveden do záměrně připravených situací (situací, které samy představují otázky, uvádějí do mnohonásobných konfrontací), jestliže nemá k dispozici jisté množství signifikantních prvků (dokumenty, experimenty, argumenty) a jestliže nedostal jistý počet formálních nástrojů (symboliku, grafy, schémata či modely), které může při svém postupu používat.

Lze dodat, že nová úroveň poznání nahradí dřívější úroveň jen tehdy, jestliže žáka zaujme a ten se na ní naučí pracovat. I na této úrovni pak učící se žák musí mít možnost konfrontace s určitým počtem přizpůsobených situací a vybraných informací, které mu umožní novou rentabilní investici jeho myšlenkového úsilí. Je tedy

třeba opustit myšlenku, že bychom mohli žáky nechat vytvářet nové pojmy a pojetí výlučně na základě pozorování, cvičení nebo zkušeností skutečných ve třídě. To neznamena, že je nevyhnutelně nutné vrátit se k tradičním metodám výkladu. Poukázat na pojem nebo ho vysvětlit není postačující. Je nutné, jak tvrdí Giordan, vícekrát uvést žáka do vhodné pojmové nerovnováhy. Jde o to, aby se žák pustil do aktivní práce na svém poznání. K tomu je užitečné ho motivovat, aby ho zaujala otázka, které se chceme ve vyučování věnovat, nebo alespoň žákovi umožnit, aby se na její formulaci podílel. Určitá škála autentických konfrontací je zde nezbytná (konfrontace žák-skutečnost, žák-žák, žák-informace, žák-učitel). Tyto konfrontace musí žáka přesvědčit, že jeho dosavadní koncepce se nehodí pro řešení daného problému. Odtud plyne nutné požadavek, aby učitel měl mnoho rozmanitých, pozvolna rozvíjených argumentů, a nikoliv jen jeden, rychle prezentovaný argument. Konfrontace musí žáka přimět k tomu, aby hledal nová data s cílem obohatit svou znalost otázky, o níž ve vyučování jde. Musí ho dovést k tomu, že poodstoupí od svých dřívějších názorů, dosud považovaných za samozřejmé. Pak může žák problém teprve znovu formulovat a začne uvažovat o nových vztazích.

Je důležité, aby žák uměl přistoupit k určitému formalismu, který představuje důležitou pomůcku pro jeho uvažování. Tento formalismus (formalizace), který může nabýt velmi rozmanitých forem (symbolika, tvorba schémat, konstrukce modelů), musí umožňovat snadnou manipulaci, aby žákovi pomohl organizovat nové poznatky nebo aby mu poskytl oporu pro vytvoření jejich nového uspořádání. Hlavní těžkosti, se kterými se žák setkává, často spočívají buď v tom, že neví, jak propojit nové s tím, co už dříve poznal, nebo v tom, že nedokáže mobilizovat a upotřebit známé informace, či v tom, že nenajde společného jmenovatele jistého celku jevů. To, co se dříve naučil, zůstává pro něj často nevyužitelné; je velmi důležité, aby učitel používal postupy, které žákům pomohou propojit nové informace s tím, co už vědí, aby mohli konstruovat nové významy. Jinak nové informace, jež žák postřehl, zůstávají v izolaci, protože jsou příliš vázány na konkrétní situaci, v níž se s nimi setkal, a jeho dosavadní koncepty setrvávají v dřívějším organizačním rámci.

Zavedení nového modelu umožňuje nový pohled na skutečnost. Tento model pak může sloužit jako „tvrdé jádro“, kolem kterého budou seskupovány nové informace a od kterého se bude odvíjet získávání

nových poznatků. Bude užitečné, když tento model, jehož úkolem je organizovat budoucí informační vstupy, bude přehledný, srozumitelný, přizpůsobený žákovu způsobu chápání problému. Lze si přát, aby na samém začátku měl žák možnost důvěrně se s tímto modelem seznámit, tedy aby měl možnost takový model vytvořit a uvést v činnost. Znalost pracovních činností nutných pro realizaci učení může učiteli umožnit, aby předcházel žakovým obtížím tím, že ho bude orientovat k vykonávání činností, které pomohou zaplnit mezery v jeho poznání. A dále tím, že mu pomůže využitím adekvátních didaktických postupů a činností vhodných pro usnadnění procesu změny prekonceptů.

Ovšem ani respektováním všech zde uvedených parametrů vyučovacího procesu nedosáhneme vytvoření trvalých poznatků, jestliže nejsou současně splněny další podmínky. Tak je například užitečné nabídnout učícímu se situace, v nichž by mohl uplatnit své nové poznatky, aby si vyzkoušel jejich použitelnost i jejich meze. Kromě tohoto přímého přínosu ukazují tyto situace žákovi, že novým informacím se snáze naučí, když je bude integrovat do stávajících struktur. V aplikačních situacích si tak žák zvyká na roubování nového na staré, učí se pohybu sem a tam mezi tím, co už zná, a tím, co se právě učí. Žák se tím učí aktivovat nezbytné dřívější poznatky, a může si dokonce v jistých případech vymyslet takové osobní způsoby práce, které mu umožní vytvářet vztahy mezi novým a starým. Dále je důležité, aby toto učení bylo vertikálně integrováno kolem několika organizujících pojmů. A konečně je vhodné, aby učící se jedinec mohl rozvinout poznání o svém poznání, tedy jistou reflexi svých kognitivních činností, která mu umožní uvidět jejich dosah a význam a dovede ho k tomu, že si uvědomí typy logického myšlení, které jsou skryté v jeho postupu přítomny. Početné práce zabývající se obtížemi žáků ukazují, že překážka se někdy neskrývá v učivu samotném, ale je nepřímým důsledkem intuitivní epistemologie (představy o tom, jak poznávat a učit se), kterou žák má o poznávacím procesu nebo o mechanismech získávání poznatků.

Z toho zcela jasně vyplývá, že úloha učitele je primární a nezastupitelná - výběr předávaných informací, jejich uspořádání a postup práce nemohou být definovány žádnými předem danými osnovami. Učitel je pro žáka podporou, organizuje podmínky učení. Učí se však žák, a to na základě vlastních myšlenkových struktur. A právě on se

z toho či onoho důvodu musí ocitnout v situaci, kdy bude muset změnit své představy. Role učitele je důležitá - musí navrhnout a realizovat takové didaktické prostředí, které je nezbytné pro to, aby se žák dopracoval ke znalostem a aby je užíval.

3.2.5 Epistemologické rušení

Larochelle a Desautels (1992) navrhli teorii, vysvětlující proces vývoje a proměn žákových konceptů, kterou nazvali „epistemologické rušení“.

Při jejím studiu shledáváme, že vycházejí z konstruktivistické interpretace žákovy poznávání. Larochelle a Desautels (1992) píší: „Snahou o explicitní vyjádření konceptů, které si žáci spontánně vytvořili o jevech ze svého každodenního života, a jejich studiem didaktikové svým způsobem potvrdili správnost jedné z tezí konstruktivismu, totiž předpokladu, že žádná vzdělávací činnost nemůže obejít dosavadní poznatky učících se; je třeba s nimi počítat!“

Larochelle a Desautels (1992) se pak věnují konceptu kognitivního konfliktu. Popisují jeho pedagogické použití, poukazují na problémy, které klade,* a navrhují, aby byly spíše užívány „modely konceptuální změny“. Didaktickou strategii kognitivního konfliktu shrnují následovně:

„Představení studovaného jevu. Žáci jsou vyzváni, aby formulovali a prodiskutovali své chápání studovaného jevu a také svůj odhad jeho průběhu. Tato fáze může být z pedagogického hlediska více či méně komplikovaná, hlavně způsobem organizace diskuse o ideách (...) a úrovni intelektuálních nároků kladených na žáky při rozvíjení argumentace.

Vnesení rušivé události. Žáci mohou být konfrontováni s jevem, který se zdá těžko vysvětlitelný v rámci jejich představ nebo jehož průběh protiče jejich odhadům. Může tak dojít k tomu, že tyto události u nich vyvolají kognitivní konflikt, plynoucí mimo jiné i z rozdílu mezi jejich očekáváním a pozorovanými daty.

* Jeden z problémů představuje podle Larochella a Desautelse (1992) fakt, že za strategii kognitivního konfliktu se ještě skrývá empiristický a realistický pohled na vědecké poznání a jeho vznik.

Restrukturace idejí. Tato fáze je charakteristická vykonáváním rozličných činností (diskuse, výklady, práce, praktické činnosti), jejichž cílem je pomoci žákům v řešení problému či problémů, které jsou spojeny s rušivou událostí. Dochází tedy k návratu do stavu kognitivní rovnováhy. Postulujeme pak, že toto řešení je přivede ke změně jejich představ ve prospěch těch, které jsou v dané vědecké disciplíně uznávány.“

Je velmi důležité uvědomit si, že autoři vycházejí z konstruktivistické koncepce vědy, kterou nacházíme jasně vyjádřenou v následujících výrociích (Larochelle a Desautels, 1992):

„Vědecké poznání je poznáním konstruovaným, vynalezeným. Vědci vypracovávají pojmy, zákony a teorie, aby dali význam jevům, jejichž modely vytvářejí, a aby tak zodpověděli otázky, které si ohledně těchto modelů kladou. Vědecké poznání je poznáním vyjednaným a argumentovaným. Produkce vědeckých poznatků je převážně kolektivním dílem - idiosynkratická věda neexistuje. Modely a řešení jsou předkládány k vyhodnocení kolegům, kteří zvažují jejich logickou a experimentální přesnost ve vztahu k uznaným poznatkům. Na druhé straně se tato explicitní kritéria opírají rovněž o kritéria přijímaná mlčky, jako jsou například metafyzická přesvědčení, prestiž vědců atd.“

Autoři formulují velmi zajímavou poznámku. Konstatují, že vědecká koncepce je vždy automaticky považována za hodnotnější než prekoncepce. Tážou se pak, na jakém principu spočívá tento pohled na vědu:

„Přednost je vždy dáována šíření a posílení vědeckých konceptů, a to na úkor těch, které si zkonstruovali sami žáci. Předpokládá se, že i když jsou vědecké koncepty výsledkem usuzování, přece jsou zbaveny toho, co je typické pro diskurs, totiž jeho významového kontextu; této imunitě se neteší koncepty žáků.“

Po vyjádření těchto výhrad autoři poznamenávají, že je jim blízký model konceptuální změny, jak ho vytvořili K. A. Strike a G. J. Posner (1982), a navrhují variantu tohoto přístupu, jíž dávají název „konceptuální komplexifikace“. Říkají totiž, že poznání se rozvíjí jako komplexní systém.

Larochelle a Desautels (1992) se tedy staví do tábora zastánců konceptuální změny a navrhuje strategii epistemologického rušení. Tato strategie „v podstatě spočívá v podpoře kritické reflexe postulátů a cílů, které vedou každé vytváření poznatků, tedy i produkci vědeckého poznání“.

Tito autoři navrhuji demokratický pohled na poznání:

„Jinak řečeno, naše strategie směřuje k tomu, aby u jednotlivých osob usnadnila tázavé zpochybnění jejich dosavadních reprezentací s cílem překonání těchto reprezentací (což nepředpokládá odmítnutí osobních preferencí, ale spíše jejich dialektizaci), a to díky rozvoji schopnosti kriticky reflektovat a problematizovat postuláty, na kterých spočívá jejich vlastní strategie konstruování poznatků i analogické strategie ostatních lidí. Úhrnem řečeno, jde o vytváření příležitostí k uskutečňování »epistemologické demokracie« s vědomím o existenci různých hledisek, různých možností argumentace atd., a nikoliv o to, aby bylo epistemologické rušení prováděno proto, abychom někomu dokázali, jak jsou jeho kognitivní modely špatné, a navíc ho »shodili« před ostatními.“

3.3 Pedagogické profily

V předchozí části jsme viděli, v čem spočívají konstruktivistické didaktiky. Podívejme se nyní na jiný způsob, jak zacházet s principem konstrukce poznání. Jde o užití pedagogických profilů, které popisují kognitivní charakteristiky žáků.*

3.3.1 Model Antoina de la Garanderie

A. de la Garanderie (1974, 1980, 1982, 1987) po řadu let svými pracemi přispíval k popularizaci výzkumů kognitivních charakteristik a metod práce žáků. Zkušenost nás podle tohoto autora učí, že žák má své schopnosti učení, ovládá pracovní metodu i způsob, jímž zachází s informací. V začátcích své výuky filosofie si de la Garanderie všiml, že myšlení žáků není žádná *tabula rasa*. Žáci měli nějakou zkušenost,

* Českému čtenáři se bude pravděpodobně při čtení této kapitoly opakovaně vybavovat pojem **kognitivního nebo učebního stylu**, který u nás podrobně studuje zejména Mareš se spolupracovníky (1998).

„prefilosofii“, měli své intuitivní přístupy, své formy argumentace, které tvořily pedagogické nevědomí nebo předvědomí. Jelikož tento badatel znal Bachelardovo dílo, a zvláště jeho *Filosofii odmítnutí*, našel v něm pro vystižení tohoto jevu pojem epistemologického profilu (1980):

*„A vskutku jsem zjišťoval, že myšlení mých žáků nebylo žádná tabula rasa in qua nihil scriptum. Měli nějakou zkušenost, »prefilosofii«, která byla implicitní, avšak obsahovala intuitivní názory podporované rozptýlenými a prchavými argumenty; to vše vytvářelo jakési pedagogické nevědomí - či předvědomí. (...) Zdálo se mi, že je možné převzít a rozšířit to, co říká Bachelard ve své *Filosofii odmítnutí* o epistemologickém profilu. Jsou-li vědci poznamenáni svými kulturními zkušenostmi natolik, že nevědomky upřednostňují realistické, romantické nebo pozitivistické ideje...atd., proč by i žáci, kteří také nejsou bez zkušeností získaných četbou či z každodenního života, neměli také jistý profil, který bychom mohli nazvat pedagogickým? (...) Copak žák, který v sobě nese filosofické ideje, jež mohou zablokovat jeho chápání ve chvíli, kdy jsou mu nabídnuty jiné ideje, není rovněž ovlivněn při užívání postupů, jež mu slouží k učení, k chápání, k tvoření?“*

Úhrnem řečeno, žák má jisté zvyklosti ve svém mentálním chování, které se mohou stát epistemologickými překážkami, stojícími v cestě každé mentální změně, kterou bychom v něm chtěli vyvolat. A. de la Garanderie to vyjadřuje následujícím způsobem (1980):

„Narážíme na epistemologické překážky. Vytvořený zvyk je silou, kterou nelze zničit, aniž bychom se nepřipravili o všechno pozitivní, co s sebou zvyk přináší. Žák klade odpor, chceme-li ho nutit ke změně metody, a činí tak z jakéhosi pedagogického pudu sebezáchovy.“

Ve třídách a ve skupinách učitelů a vynikajících žáků tedy A. de la Garanderie blíže studoval mentální návyky a posléze konstatoval, že žáci pracují s pomocí mentálních obrazů či reprezentací, které se pro ně staly obecnými postupy aplikovanými na všechny oblasti poznání. „Základním pedagogickým zákonem je, že k učení a chápání potřebujeme mentální obrazy.“ K tomu ještě tento autor dodal (1980), že naše racionalistické dědictví tyto obrazy odsoudilo. Myšlení bez obrazu

neexistuje a mentální obraz je látkou chápání a zapamatování. Konstatoval rovněž, že mnohost mentálních postupů a návyků používaných při vybavování informací různými žáky nebo učiteli je možno převést na dvě velké skupiny, významné z pedagogického hlediska - na typ vizuální a typ auditivní. Toto rozlišení mezi typem vizuálním a auditivním pochází od slavného francouzského neuropsychiatra Carnota, který ho odůvodnil na konci devatenáctého století ve svých přednáškách o afázii. Vizuální typy si realitu představují a konstruují ji v podobě vizuálních mentálních obrazů věcí nebo tvarů. Auditivní typy si realitu vyprávějí v podobě vnitřního jazyka - vyvíjejí činnost pomocí verbálních či auditivních mentálních obrazů. A. de la Garanderie dává příklad dvou žáků, kteří se v matematice učí určité poučky.

„Petr zná znění pouček a definic nazpaměť. Když má však vypracovat cvičení nebo vyřešit problém, tedy přejít k aplikaci, je ztracený. Pavel se poučky nazpaměť neučí, ale jako první zvedá ruku, jde-li o to vypočítat u tabule příklad nebo řešit problémy, a tím dokazuje, že »pochopil«. Věc se má tak, že Petr a Pavel nepoužívají tytéž mentální obrazy. Petr používá verbální obrazy, a proto se uzavírá do znění vět a definic. Pavel naproti tomu používá obrazy vizuální - vizuálně si představuje geometrické tvary a algebraické symboly. Vidí, jak je má aplikovat na daný příklad. Petr by mohl slovy říci, že je třeba aplikovat tvary nebo vzorce, protože jim verbálně rozumí, avšak nevidí, jak se do věci dát, aby se mu zdařila. (...) Máme před sebou dvě podoby zapamatování, jedna je auditivní, druhá vizuální, a z nich plynou dva způsoby chápání.“

Zkrátka tak jako se člověk rodí jako levák nebo pravák, tak se rodí jako typ vizuální nebo auditivní.

Analýzy odhalily existenci specifické vizuální nebo auditivní formy, které mají podle A. de la Garanderie zásadní pedagogické důsledky. Podle jeho názoru existuje vztah mezi navyklým způsobem vybavování informace a předpoklady pro školní práci. Tento badatel konstatuje, že G. Bachelard byl vizuální typ(!), a dodává (1980): „Máme tedy za to, že Bachelardův epistemologický profil s sebou přináší i profil pedagogický, že v pedagogickém profilu nachází epistemologický profil své vysvětlení, svůj pedagogicko-psychologický základ.“

To vede A. de la Garanderie k tomu, že navrhuje konkrétní pedagogiku opírající se o metodu vybavování informace. Podle něj totiž

existuje vztah mezi úspěchem žáka a metodou učitele, protože tato metoda bude vědomě či nevědomě vizuální nebo auditivní. Úspěch žáka závisí na jistých podmínkách, mezi něž patří znalost pedagogických profilů žáků a učitelů.

3.3.2 Pedagogické profily a vyučování matematiky

Další výzkumy se týkaly pedagogických profilů a vyučování matematiky. Děti, které mají úspěch nebo které ztroskotají v matematice, dělají gesta, která jsou podmínkou jejich úspěchu nebo jejich ztroskotání; tato gesta však jsou neviditelná, jsou to gesta mentální. A přitom by znalost těchto gest umožnila učitelům, aby účinně pomohli žákovi, který má potíže, a to tím, že by ho naučil lépe využívat jeho vlastní učební postupy. Jak vypadají tato mentální gesta v matematice? Jak je určit? Jaký je vztah mezi povahou mentálních gest a způsobem řešení problému? Které procesy si děti spojují s aritmetickými operacemi a jaký vliv mají tyto procesy na řešení, jež děti navrhnou? Jak přivést děti k tomu, aby dělaly ta mentální gesta, která jim vyhovují?

Na tyto otázky se snažil odpovědět A. Taurisson ve svých výzkumech týkajících se vyučování matematiky na základní škole. Výsledky shrnul do výtečné knihy *Gesta úspěchu v matematice na základní škole* (1988). Gesta úspěchu v matematice jsou přesně danými gesty. Lze je popsat. Lze si je osvojit; k tomu je však nutno naučit se je rozpoznávat. Vše vychází jednak z rozlišení, které A. de la Garanderie provedl ve své knize *Pedagogické profily* (1980), tj. rozlišení mezi vnímáním (percepcí) a vybavením (evokací), a jednak ze vztahu mezi těmito styly vybavování informace a školním úspěchem. Pochopení se opírá jak o percepci, tak o evokaci, která je návratem k tomu, co bylo vnímáno, aby odtud byl získán potřebný vizuální nebo auditivní obraz. Evokace je podmínkou reprezentací, které si žáci vytvářejí ve vazbě na matematický jazyk, operace a strategie řešení problémů. Soustředit se na text znamená provést jeho evokaci. Je to fáze aktivní, přirozená a vždy přítomná, fáze návratu k tomu, co bylo vnímáno s cílem vytvořit si mentální - vizuální nebo auditivní - obrazy. Mentální gesta, která žáci vykonávají, aby manipulovali těmito vizuálními nebo auditivními obrazy, aby získali nové obrazy nebo je transformovali, mohou být šikovná nebo neobratná. Není pravda, že by existovaly pouze vizuální mentální obrazy. Mohou být i obrazy auditivní. Ten, kdo slyší hlas

čtoucí text, který dešifruje jeho oči, chápe na základě zvukového obrazu, jež si konstruuje. Existují i obrazy, které nejsou ani vizuální, ani auditivní, avšak A. Taurisson zůstává u těchto dvou kategorií vizuálních a auditivních obrazů, protože právě ty podmiňují náš rozumový život. Taurisson (1988) tedy přebírá teorii A. de la Garanderie a tvrdí, že „evokace je návratem k našim vjemům s cílem vytvořit mentální obrazy, jejichž povaha je auditivní nebo vizuální, a to s cílem dát smysl tomu, co je vnímáno“.

Výzkumy, které A. Taurisson prováděl u dětí, mu umožnily zdůraznit jeden neobvyklý aspekt: evokace nezávisí na evokovaném obraze, *ale na tom, kdo evokuje*. Vizuální typ si vytvoří vizuální reprezentaci četby nebo hudební skladby, auditivní typ si vzpomene na verbální popis, který si vytvořil při pohledu na obraz nebo při poslechu písně. V každém případě předmět působí jako roznětka pro vytváření buď vizuálních, nebo auditivních obrazů u pozorovatele. Úhrnem řečeno, každá osoba zpracovává skutečnost prostřednictvím mentálních obrazů závislých na jejím stylu nebo na jejím jazyce, který A. de la Garanderie nazývá *pedagogickým profilem*.

Prvním krokem pro každé řešení problémů je hledání takové reprezentace problému, která odpovídá stylu evokace toho, kdo má problém řešit. Vizuální typ potřebuje prostorovou reprezentaci problému, stávající před něj všechny prvky zadání. Mezi zadáním a reprezentací, na níž žák vyvine úsilí o nalezení řešení, nesmí dojít ke ztrátě informací. Auditivní typ si potřebuje vytvořit takovou reprezentaci problému, v níž se budou moci zřetězit postupně činnosti. Soustředí se spíše na aktéry problému než na situace. Tato Taurissonova interpretace jako by protičela interpretaci A. de la Garanderie (1980), který říká toto: „Základním pedagogickým zákonem je, že učitel musí žáku zajistit vnímání obrazů, které žák sám neevokuje. Žák, který si vytváří vizuální obrazy toho, co vnímá, potřebuje výuku, jež mu dodá auditivní vjemy - a naopak.“

Strategie řešení problémů úzce závisí na stylu evokace. Na základě vhodné reprezentace budou mít strategie řešení problémů následující charakteristiky:

- Strategie řešení problémů žáka vizuálního typu se budou nejčastěji opírat o analogie, prostorovou reorganizaci problému, o vyhledávání pravidelností.

- Strategie řešení problémů žáka auditivního typu se budou nejčastěji opírat o iterativní procesy, o rozložení problému na zřetěžení jednodušších problémů, o číselné vztahy.
- Vizuální typ se zajímá spíše o situaci než o aktéry. Představí si všechny údaje o problému dřív, než začne vyvíjet jakékoliv úsilí o řešení. Úsudek je situován v prostoru a přehlíží čas. Je-li reprezentace číselná, pak bude řešení nalezeno hledáním pravidelností a zákonitostí. Je-li reprezentace grafická (geometrická), pak bude řešení nalezeno prostorovou reorganizací.
- Auditivní typ se zajímá spíše o aktéry než o situace. Začíná problém řešit vyprávěním. Údaje si uvědomuje postupně. Úsudek se odvíjí v čase. Jasné určení časové jednotky je vítanou pomocí. Je-li reprezentace číselná, pak bude řešení nalezeno na základě číselných vztahů. Reprezentace jsou spojeny s pohybem.

Pokud má učitel poskytnout žákům reprezentace, které budou moci použít, pak důležitější je, aby jim dal především prostředky k vlastnímu vytváření reprezentací, které jim vyhovují. Nezapomínejme totiž, že řešíme problém, který existuje v naší reprezentaci, a nikoliv ten, který nám byl zadán. Chápat neznámá být divákem, ale konstruovat si reprezentace. Bez mentálních obrazů není soudržný svět. Většina žáků, kteří mají na základní škole problémy s matematikou, si nevytváří žádný typ reprezentací problémů, které jsou jim ukládány. Pro žáka je to jedna a tatáž věc, jestli učitel problém vysvětluje, nebo znázorňuje. Ať je forma jakákoliv, dojem pochopení problému nezíská žák z učitelova vysvětlování, ale na základě transformace, kterou při poslechu učitele provádí. V každém případě je pochopení důsledkem mentálních gest, která žák vykonává podle toho, co mu učitel umožňuje vnímat, a není důsledkem prostého vnímání vysvětlení nebo problému. Mentální reprezentace problému je výsledkem tohoto úsilí.

Proto je nesmírně důležitá otázka, jak dovést žáky k tomu, aby si vytvářeli mentální obrazy problémů, které mají řešit. Aby žáci problém pochopili, znásobují často učitelé své úsilí. Vysvětlují, používají ještě více slov, dělají ještě více nákresů. Požadují po žácích, aby byli pozorní, aby se snažili chápat; a vysvětlování, které už jednou ztroskotalo, ztroskotává často znova. A. Taurisson připomíná, že učitelé si neuvědomují, že není důležité, co je řečeno, ale co si na základě učitelova vysvětlování žák říká nebo vizuálně představuje.

Plyne z toho, že mají-li rozumět žáci jak vizuálního, tak auditivního typu, nelze používat pouze slova a obrazy, ale je třeba dát žákům možnost vyvinout rozdílnou mentální dynamiku. Jestliže jde o to oslovit současně auditivní i vizuální typy v téže třídě, nestačí jim nabídnout dvě verze, jednu mluvenou a jednu obrazovou, je především nutné dát dětem možnost představit si problém způsobem, který jim odpovídá. Pro vizuální typy, jimž se předvádí jisté schéma, jsou ticho, které následuje po prezentaci schématu, i poukaz na propojení schématu se zadáním stejně důležité jako samotné schéma. Vizuální typy tak mají základní stavební látku pro svá mentální gesta (obraz) a jsou si také vědomy potřeby řídit svou mentální práci (propojovat, interpretovat). Výsledkem jejich vybavovací činnosti může být úspěšná reprezentace problému jakožto sledu postupných stavů. Prvním krokem mentální aktivity auditivních typů bude rozložení problému na sled akcí, ale podstatným pro jejich postup vedoucí k řešení bude poukaz na to, že mají vyprávět a písemně své vyprávění zaznamenávat.

Schéma, které je prvním krokem vizuálního typu, může být posledním krokem typu auditivního a auditivní typ může začít sledem akcí, které převede do schematické podoby, jež poslouží jako odrazový můstek vizuálnímu typu. Nakonec poznamenejme, že více než polovina dětí se snaží řešit vymyšlený problém na základě jednoho slova ze zadání, na základě vzpomínky. Některé děti modifikují, někdy nevědomky, zadaná data, protože nemají rády jistá čísla, na něž mají obtížné afektivní vazby. Jiné děti si vytvářejí jen částečné nebo naprosto imaginární reprezentace problému a falešná reprezentace se pak stává problémem, který je třeba řešit. V mnoha případech žákova úzkost roste úměrně s jeho nepochopením a matematický svět se mu jeví jako inkohorentní! Úspěch se těm, kteří si neuvědomují, z jakých gest se zrodil, často jeví jako podvod, a oni jsou pak pronásledováni pocitem, že v kterémkoliv okamžiku se všechno může zhroutit, protože hluboko ve svém nitru jsou přesvědčeni, že nechápu. Tento pocit přináší více než kterýkoliv jiný předmět matematika. Podle A. Taurisona je tedy třeba najít prostředky k maximálnímu možnému zlepšení reprezentací, které si žáci na základě zadaného problému vytvářejí, a otevřít jim tak zdroje radosti, kterou člověk prožívá při úspěšném řešení problémů.

3.4 Závěr

Ze všech těchto úvah o „kognitivní podstatě“ žáka plyne obecný závěr, který je podle našeho mínění nesmírně důležitý. Učitelé musí počítat s procesy učení a s dosavadními poznatky učícího se jedince. Je obzvláště nutné objevit, jaké jsou poznatky, které žák má, jaké jsou jeho modely, reprezentace, způsoby zpracovávání informace, je-li jeho chápání naivní či spontánní. Je třeba předvídat, že mohou nastat epistemologické konflikty těchto poznatků s vědeckým poznáním prezentovaným ve škole, a je třeba žákovi pomoci přejít z jednoho stadia poznání do druhého, spíše vědeckějšího.

Naproti tomu si všimněme, že pojem epistemologického konfliktu není příliš jasný a že se zdá, jako by se od dob Bachelarda nevyvíjel. Při svém vstupu na scénu působil tento pojem přitažlivě, nyní vyvolává spíše otázky. Tvzení Giordanova, podle nichž jsou prekoncepty překážkou v poznávání a vyučované pojmy jsou pak žákem ponechány stranou, deformovány nebo izolovány od důvěrně známých poznatků, nevyužívají, jak se zdá, všech poznatků kognitivní teorie a nejsou jednomyslně přijímána badateli a praktiky v oblasti konstruktivistické pedagogiky. Někdy je a někdy není pravda, že prekoncept je překážkou. Giordan (1989) se snaží ukázat, že piagetovská teorie zde není postačující. Naproti tomu takoví badatelé jako Laroche a Desautels (1989, 1992) poznamenávají, že konstruktivistické pedagogické strategie nedosáhly očekávaných výsledků, protože ve skutečnosti nespočívají na konstruktivistickém pohledu na konflikt. Konflikt podle nich není příčinou kognitivní nerovnováhy, ale spíše důsledkem. Citují přitom Rowela a Dawsona (1983), podle nichž didaktické strategie kognitivního konfliktu fungují jen čas od času.

Mohla by nám z toho vyplynout otázka, zda jsou vůbec užitečné takové pojmy jako *epistemologická překážka* nebo *prekoncept*. Už G. Brousseau poukázal na to, že epistemologická překážka může být kulturního, didaktického nebo vývojového charakteru. Je zde možnost nedorozumění (Brousseau, 1989). Není snad zmíněná překážka především kulturní a didaktická? Anna Sierpiska (1989) přesně formuluje paradoxní problém poznání, které je překážkou poznání. Má pravdu, když poznamenává, že bychom mohli snadno dojít k přesvědčení, že pojem epistemologické překážky nemá žádný smysl, že ve

výuce není užitečný a že jde nanejvýš o metaforu, která je velmi užitečná pro katedrové teoretiky!

Obhájci konstruktivistických postupů, kteří se uchylují k pojmu pedagogického profilu (učebního stylu), tvrdí, že tyto postupy jsou účinné. Mně se zdá, že úspěch závisí spíše na pedagogické schopnosti učitele. A. de la Garanderie (1980) píše:

„Řekněme - a jde o základní pedagogický zákon - že výuka musí žákovi poskytnout vjemy obrazů, které tento žák sám neevokuje. Žák, který si vytváří vizuální obrazy toho, co vnímá, má zapotřebí výuky, která mu dodá auditivní vjemy, a naopak.“

Zodpovědnost tedy znovu padá na učitele. Musí to dokázat! Jak může učitel, jenž je například vizuálním typem, vyučovat skupinu žáků, kteří jsou stejně jako on, buď vizuální, nebo auditivní? Jak se on sám může změnit, když se dozvídá, že žák své mentální zvyklosti změnit nemůže? Že by tedy problém žakovského pedagogického profilu paradoxně vedl k nepřekonatelnému rozporu? Nemůžeme po učiteli požadovat, jak to navrhuje A. de la Garanderie (1980), aby opustil své mentální zvyky, jež jsou tak hluboce zakořeněny v jeho mozku. Člověk neopouští tak snadno svou metodu pedagogické práce jen proto, že existuje pedagogická teorie, která mu doporučuje, aby to udělal...

4.1 Spása prostřednictvím technologie

Technologický rozvoj dvacátého století poznamenal stejně jako ostatní sociální instituce i školy. Tento vliv byl zřetelný ve dvou rovinách - jednak v rovině zavádění konkrétních technologických prostředků, jednak v rovině různých utopických projektů, které se zrodily z nadšení nad velkým potenciálem změn. V šedesátých letech byl tento technologický rozvoj skutečně pokládán za spasitele vzdělávání. Tak například Američané sestavili v roce 1968 komisi (*The Commission on Instructional Technology*), pověřenou úkolem analyzovat příležitosti, které nabízí použití technologií ve vzdělávání. Zpráva, kterou tato komise podala v roce 1971 (Tickton, 1971), ohlašovala revoluci ve vzdělávání, a to revoluci technologickou, a současně jedním dechem odsuzovala „ultrakonzervativce“, kteří v ni odmítali věřit. Cíle vzdělávání, stálo ve zprávě, nemohou být odvozovány ze spirituálních kosmických principů nebo z absolutních hodnot nalezených v platonském univerzu. Cíle vzdělávání nemají nic společného s metafyzickými nebo filosofickými úvahami, které stejně žádný pokrok ve vzdělávání nikdy nepřinesly! Za důležité považovala zpráva S. Ticktona zlepšit vyučovací metody; nové technologické prostředky, jako jsou vyučovací automaty a kybernetické systémy, pak mohou k dosažení tohoto cíle účinně přispět.

Slova technologie zde používáme ve velmi širokém významu. Zahrnujeme pod tento termín vše, o co se naše činnost může opřít, ať už jde o nástroje, přístroje, pomůcky, stroje, postupy, metody nebo programy získané systematickou aplikací vědeckých poznatků s cílem řešení praktických problémů. Technologická teorie vzdělávání spočívá v logickém uspořádání „konkrétních“ prostředků sloužících organizaci vyučování, přičemž na povaze obsahu vzdělávání málo záleží! Tato teorie se zajímá o praktické podmínky vyučování a usiluje o řešení každodenních problémů školy. Chce být do té míry pragmatická a chce

pedagogickou komunikaci organizovat takovým způsobem, že někteří autoři hovoří až o technologii vzdělávání. H. Stolovitch a G. La Roque (1983) nabízejí definici technologie vzdělávání, která je sice poněkud užší, ale dobře objasňuje, oč zde jde:

„Technologie vzdělávání studuje způsob, jak organizovat pedagogické prostředí, jak použít vzdělávací nebo výcvikové metody a prostředky, jak uspořádat poznatky, v souhrnu tedy podle jakého vzorce předávat vzdělání tak, aby subjekt mohl asimilovat nové poznatky s co nejvyšší možnou efektivitou. Technologie vzdělávání se soustřeďuje na koncepci, lépe řečeno na systémovou koncepci vzdělávání.“

Tato definice dobře ukazuje určitou snahu systematizovat pedagogické operace. Jiní badatelé navrhuji naproti tomu širší definici. Tak například J. Lapointe (1990) píše:

„Za technologie vzdělávání budeme tedy považovat přístupy spočívající v aplikaci vědeckých poznatků a racionálních fakt zpracovávaných levou hemisférou a v aplikaci intuitivních daností zpracovávaných pravou hemisférou s cílem rozvinout systémy (metodologii, techniky a stroje) schopné řešit praktické úkoly učení, vyučování a výcviku. (...) Technologie je nástrojem racionálních zásahů. Tento nástroj orientuje technologovu intuici ve směru výzkumu, rozvoje a aplikace uspokojivých, realistických, vhodných a realizovatelných řešení praktických problémů, s nimiž se setkáváme ve skutečném světě.“

Technologickou teorii vzdělávání můžeme charakterizovat následujícím způsobem:

- terminologie obsahující následující slova - proces, inženýrství, komunikace, příprava a výcvik, technologie, techniky, prostředky, informatizované prostředí, interaktivní laboratoř, hypermédiá, programování, systém, individualizované vyučování;
- snaha hovořit spíše o výcviku a výuce, ba i o vzdělávání než o výchově;
- velký důraz na plánování a organizování formativních procesů;
- důraz na složky komunikace, jako je například zpětná vazba v procesu předávání poznatků;

- používání komunikativních technologií komunikace - audiovizuální přístroje, videoprogramy, kompaktní disky, počítače atd.;
- důraz na nutnost předem identifikovat pozorovatelné projevy cílového chování žáka;
- snaha co nejvíce systematizovat různé etapy výcviku (definice cílů, úkolů, hodnocení atd.) v obecné perspektivě aplikované vědy nebo inženýrství;
- používání popisů a standardizace vzdělávacích operací a snaha používat systematické postupy;
- kritické stanovisko k romantickému a humanistickému pohledu na vzdělávání, který se málo stará o plánování a organizaci.

Jak ve své knize *The Educational Imagination* (1985) zdůrazňuje Elliot Eisner, technologie vzdělávání se ani tak nestará o povahu cílů, jako o organizaci prostředků, kterých je k dosažení těchto cílů potřeba použít. Problém, který je podle zastánců tohoto přístupu třeba řešit, je následující - jak učinit vzdělávací procesy funkčními, a tím efektivními. Tento Eisnerův postřeh je dobře rozvinut v jednom Lapointově textu (1990), pro nějž je technologie vzdělávání „metapřístupem“ ke vztahu mezi teorií a praxí. Technologie vzdělávání je transdisciplinární, to znamená aplikovatelná na poli každé disciplíny. Její hlasatelé tvrdí, že je *tou pravou* technologií, *tím pravým* obecným způsobem řešení všech praktických problémů. Ještě lépe, existuje vlastně jen jeden způsob, jak zlepšit výuku. Tento obecný způsob chápání problémů vzdělávání se stává pro tento směr tak příznačným, že jeho kritikové upozorňují na toto zvláštní zužující pojetí - zdá se, jako by záchranu vzdělávání přinášelo pouhé jasné vymezení cílů.

4.2 Dvě hlavní tendence

V technologickém hnutí lze rozlišit dvě hlavní tendence. První z nich představují aplikace *teorie systémů* na vzdělávání. Teorie systémů spočívá ve zkoumání vztahů mezi prvky v závislosti na sledovaných cílech. Je tedy třeba se pokusit na nic nezapomenout, vše vidět a vytvářet kompletní popisy v závislosti na třech základních kategoriích: cílech, postupech a prvcích. Je třeba jednat systémově a sledovat jistý standardní postup, který se objevuje ve všech teoriích. V oblasti vzdě-

lávání vychází tento postup z analýzy cílů a charakteristik žáka, rozvíjí se pomocí koncepce systému vyučování/učení, přechází k experimentálnímu ověřování systému, hodnocení a konečně se uzavírá za vedením nutných modifikací.

Druhou tendencí je uplatnění *hypermediálních prostředků a metod* v oblasti vzdělávání. Tyto metody vycházejí z výzkumů v kybernetice, o umělé inteligenci, v kognitivních vědách, v informatice a v teoriích komunikace, zejména se zřetelem ke komunikaci zprostředkované masmédií. Hypermediální tendence spočívá ve zkoumání technologických prostředí z hlediska jejich interaktivity⁷ a v budování mnoho-
vrstevných systémů umožňujících aktivní zapojení žáka, známých pod jménem hypermediální prostředí. Četné výzkumy v této oblasti jsou inspirovány teoriemi kognitivních procesů a informačním inženýrstvím. Charakterističtější jsou však svým pragmatismem - nakonec jde vždy systém, který funguje, a spíše o efektivní technologii než o krásnou teorii.

Tyto dva proudy se pak navzájem ovlivňovaly a každý z nich si u druhého vypůjčil to, co ho zajímalo. Tak například přístup zaměřující se na systémový model výuky si z teorií komunikace vypůjčil jisté principy výkladu procesu zpracovávání informace. Na oplátku zase tento přístup dodal popis hlavních prvků výuky do vyučování podporovaného počítačem. Kybernetika dala zastáncům systémového přístupu pojem zpětné vazby, který se rychle začlenil do všech těchto teorií.

Během let a v závislosti na vývoji poznání a na vlivu nových technologií zpracovávání informací ve dvacátém století se měnila povaha a kvalita systemizace výuky. Během padesátých let se hodně hovořilo o učicích strojích a o operantním podmiňování. V diskusích, například mezi B. F. Skinnerem a C. Rogersem, stály proti sobě dva modely

* **Hypertextem** se rozumí textový dokument obsahující odkazy (popř. spojení) k jiným částem textu nebo k jiným dokumentům. Tato „hyperspojení“ různých dokumentů mezi sebou tak vytvářejí velice složitou virtuální síť informací. Jako **hypermédiium** se označuje dokument, který obsahuje kromě odkazů na jiné texty i spojení na jiné formy informace - na obrazy, zvuky, animace a videozáznamy atd. Nejběžnějším příkladem hypermédií jsou různé interaktivní encyklopedie na CD ROM nebo World-Wide Web - pozn. red.

** Jako interaktivní označujeme systémy, které umožňují aktivní podíl uživatele na řízení průběhu jednotlivých procesů - např. umožňují žákovi výběr variant, přizpůsobují se jeho požadavkům, kladou nebo zodpovídají otázky atd.

učícího se subjektu: na jedné straně model žáka jako mechanického automatu - stroje, na druhé straně tvrzení o jedinečnosti lidské bytosti, na stroj neredukovatelné! Dnes se mnohem více hovoří o vlivu kognitivních teorií na konstrukci programů nazývaných inteligentní. Zvláště práce S. Paperta, týkající se jazyka LOGO, mocně podnítily na začátku osmdesátých let výzkumy v oblasti tvorby otevřeného a informatizovaného prostředí učení. Papert (1981) píše, že podléhal Piagetovu vlivu, avšak současně poznamenává, že někteří stoupenci Piageta postavili jeho teorii na hlavu. Kognitivní teorie týkající se zpracování informace, identifikace a řešení problémů ap. mají v současnosti velký vliv na konstrukci těchto učebních prostředí.

Je třeba poznamenat, že tyto tendence se v každodenní realitě odlišují typem prostředků, kterým připisují zvláštní hodnotu. Řada aspektů je jim sice společná (zvláště snaha systematicky organizovat vzdělávací proces), v jejich preferencích se však objevují rozdíly. Systémový proud teorie vzdělávání klade především důraz na kvalitu plánování a řízení pedagogického procesu. Hypermediální směry dávají především přednost kvalitě samotných programů a jejich multi-
mediálních realizací.

Podívejme se nejprve na systémové teorie vzdělávání. Pak budeme analyzovat teorie hypermediální.

4.3 Systémová tendence

4.3.1 Historický přehled a vymezení problematiky

Velkým zdrojem inspirace technologických teorií stále zůstává obecná teorie systémů a její snaha přesně popsat všechny operace, aniž by se opomenula jediná souvislost a funkce systému! Američané se pokoušejí aplikovat principy systémového přístupu ke vzdělávání od počátku padesátých let a toto úsilí pokračuje dosud. I dnes můžeme najít v odborném tisku velké množství článků týkajících se systémového přístupu ke vzdělávání. Nebudeme přehánět, když řekneme, že existuje dobrá stovka teorií systémů, a některé časopisy, například *Audio-Visual Instruction a Educational Technology*, nám nabízejí jejich stále nové a nové verze. Všechny tyto modely se vyznačují společnou snahou - popsat celek struktur a plánovat celek operací (činností).

Systémový přístup vstoupil do Québecu na konci šedesátých let*, kdy už měl za sebou dvacet let pedagogických pokusů ve Spojených státech. Stále ještě zůstává významným směrem v oblasti teorie vzdělávání (Gagné et al., 1988).

Skutečný počátek systémové tendence je však třeba hledat už na začátku dvacátého století, a to v proudu, který vznikl jako reakce na výsadní postavení analytické vědy. Hlavním propagátorem tohoto globálního přístupu byl rakouský biolog Ludwig von Bertalanffy. Bertalanffy, jenž vystudoval teoretickou biologii a velmi brzy se začal zajímat o obecné rysy růstu a fungování organismu, se vcelku necítil dobře v tehdejší vědecké atmosféře charakterizované mechanistickým pohledem na svět. Jeho první práce vyšly ve dvacátých letech a týkají se organického přístupu, tedy globálního pohledu na projevy života. V roce 1928 píše Bertalanffy, že základní charakteristikou života je jeho organizace a že analýza částí a procesů, jež byly navzájem izolovány, nám nemůže poskytnout kompletní vysvětlení fenoménu života.

Své hlavní dílo v oblasti teorie systémů, *Obecnou teorii systémů (General System Theory)*, publikoval Bertalanffy teprve v roce 1968, v době, kdy byl profesorem biologie na univerzitě v Albertě. Tato kniha se stala klasickým dílem teorie systémů. Předkládá výtečný úvod do tématu a nabízí přehled aplikací v různých oblastech - ve fyzice, biologii, sociálních vědách, matematice atd. Najdeme v ní mnoho historických údajů, neboť do této knihy je začleněna řada dříve publikovaných článků. Bertalanffy například říká, že pojem otevřeného systému se objevil v roce 1940 a pojem obecné teorie systémů v roce 1945.

Aplikace teorie systémů na vzdělávání dosáhla jistě zralosti zhruba v šedesátých letech** a její základní principy se od té doby příliš ne-

* Ve Spojených státech byla iniciátorem vytváření systémových koncepcí vyučování a výcviku armáda, zejména v průběhu druhé světové války a studené války. Také řada technických prostředků (např. zpětný projektor) vznikla pro potřeby armády, odkud se jak teoretické modely, tak didaktická technika šířily do civilní sféry - pozn. red.

** Prvními, kteří na začátku šedesátých let začali o teorii systémů psát ve Francii, byli Barel, Le Moigne, De Rosnay a Morin. Uvádí se jedno číslo *Revue française de sociologie* v roce 1971, týkající se analýzy systémů v sociálních vědách. V roce 1975 navrhuje De Rosnay systémový přístup ke vzdělávání. Tím, kdo teorii systémů a kybernetiku v řadě děl - mezi něž patří *La nature de la nature* - popularizoval, je však bezpochyby Morin. - Ve stejné době se staly populární systémové teorie v tehdejší Československu, kde systémovou koncepcí pedagogiky vytvářel zejména B. Blížkovský (1992, 1997).

změnily. První publikace v této oblasti lze srovnat s některými současnými díly, například s *Analyse systémique de l'éducation* od Jerryho Pocztara (1989), a nezaznamenat přitom žádnou zásadnější změnu. Kniha, kterou její autoři W. Dick a L. Carey nazvali *The Systematic Design of Instruction* (1990), jasným a přehledným způsobem znovu shrnuje principy, které jsou v teorii systémů už dávno známy. Zkrátka teorie systémů se jedna druhé velmi podobají.

Jaká je nyní situace v oblasti aplikace teorie systémů na vzdělávání? Poslední díla, týkající se organizace vyučování (Gagné, 1987; Dick a Carey, 1990; Lapointe, 1990; Prégent, 1993, 1992), jasně ukazují, že systémové principy hluboce pronikly do procesu strukturace a tvorby výuky. Mezi léty 1970 a 1990 byla v teoriích systémů zaznamenána jen malá změna. Úhrnem lze tedy říci, že pravidla tvorby modelů byla dobře zažita. Dnes je možné všechny tyto teorie rozdělit na části a ukázat jejich základní anatomickou strukturu - prvky, procesy, funkce, obecné, dlouhodobé cíle a cíle dílčí (jednotlivé úkoly). Základním modelovým systémem je rámec, vybudovaný s cílem organizovat a neopomíjet žádné ze vstupů, složek, procesů a výsledků výuky. Tento rámec pomáhá učiteli, aby při své činnosti bral ohled na řadu souvislostí a podmínek současně a neztrácel přitom ze zřetele jak obecné, tak konkrétní krátkodobé cíle vzdělávání. Tento rámec také usnadňuje plánování výuky, a to tím, že ukazuje a organizuje faktory, které je třeba brát v úvahu, chceme-li dosáhnout maximální účinnosti.

4.3.2 Tvorba vyučování (ID)

Úkolem teorií tvorby vyučování* je detailní popis vyučovacích operací; míra detailnosti rozpracování je přitom v různých modelech různá. Klasické dílo zde vytvořili W. Dick a L. Carey (vyšlo 1990 ve 4. vydání),

* Anglický termín *instructional design* (ID, nesoucí významy návrh, plán, model, uspořádání, konstrukce vyučování) lze jen nesnadno přetlumčit do češtiny i vzhledem k nejednoznačnému výkladu, který nacházíme u různých autorů. V některých pojetích se totiž „technologie vyučování“ skládá z etap, jimiž jsou úzce chápaný design (plánování), implementace (realizace) a hodnocení (evaluace). Podle jiných autorů je ID „mnohodimenzionální oblastí výzkumů integrující psychologii, technologii, management, teorii měření a hodnocení aj. Volíme překlad „tvorba výuky“, který snad může i v češtině implikovat jak myšlenku plánování, tak realizace zahrnující ostatní aspekty ID, tj. zjišťování potřeb žáků a společnosti, organizaci materiálu a metod, vlastní zprostředkování obsahů žákům, evaluaci a modifikaci původního návrhu - pozn. red.

ve kterém lze nalézt všechny operace nutné k vytvoření systematického projektu výuky. Opomenout nelze ani knihu A. Romiszowského (1986), která kromě množství schémat popisujících etapy systémového přístupu obsahuje i systémy výuky používající média, jednotlivé úrovně tvorby pedagogického procesu, modely učení atd. Zkrátka vše musí projít systémovým mlýnem. Stačí jediná četba Romiszowského, jediný pohled na jeho schémata, abyste byli proniknuti technologickým duchem a pochopili, o čem je řeč!

Seznamme se s hlavními typy činností. Učitel se nejprve zajímá o strukturu procesu výuky. V prvé řadě se pokusí vymezit obecné cíle a klasifikovat je podle různých používaných taxonomií. Jakmile ví, kam směřuje, vytvoří si seznam nezbytných prvků (například rozdělení žáků na skupiny, potřebné texty, pomůcky, audiovizuální pořady, počítačové programy atd.), a to vždy s ohledem na cíle, které byly zcela explicitně a jasně stanoveny. Shromáždí si údaje o charakteristikách žáků (učební styly, předchozí znalosti, zájmy a motivace atd.) a pak podle nich modifikuje cíle. Rovněž analyzuje možnosti školy a omezení, která bude muset respektovat. Tím si vytvoří operativní systém vyučování a učení. A konečně si předem vytvoří mechanismy, které mu umožní v průběhu i po skončení výuky hodnotit výsledky a používat takto získané informace k případné modifikaci navrženého uspořádání systému vyučování a učení.

Tvorba vyučování (ID) je jen detailní aplikací tohoto základního modelu. Je v ní samozřejmě řeč o strukturování a o plánování, přičemž inspirací zůstává teorie systémů, která byla výše vysvětlena. Často však nacházíme silný zájem o modifikaci chování žáka a o výběr výukových médií. V protikladu k systémovému modelu, který se často omezuje na systematické uspořádání učitelovy práce, se model tvorby vyučování (ID) soustřeďuje na popis „práce“, tj. aktivit, které bude muset vykonat žák, a také na přesný popis médií, jež budou muset být použita k dosažení sledovaných cílů. Výsledkem budou kompletní vyučovací celky určené k působení na žáky.

Knihy, které o metodě tvorby vyučování (ID) hovoří nejpřehledněji, jsou: *A Guide to Systematic Instructional Design* (Wong a Raulerson, 1975), *Instructional Design: Principles and Applications* (Briggs, 1981), *Principles of Instructional Design* (Gagné, Briggs a Wager, 1988), *The Systematic Design of Instruction* (Dick a Carey, 1990) a *La préparation d'un cours* (Prégent, 1992). (Český čtenář má k dispozici překlad jedné

z nejnovějších příruček, která se v zásadní koncepci opírá o popisovaný model, do nějž integruje i hlediska jiných směrů, např. konstruktivismu, knihu M. Pasche a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, 1998.)

Celá logika modelu tvorby vyučování (ID) spočívá na několika velmi jednoduchých principech. Tak na příklad R. Gagné, L. Briggs a W. Wager (1988) svou teorii zakládají na pěti principech:

- individualizace výuky;
- stanovování dlouhodobých a krátkodobých cílů;
- nutnost plánování a organizace;
- používání teorie systémů;
- ohled na podmínky učení.

Je zřejmé, že vzdělávání se pro zastávce tohoto směru ničím neliší od vyučování, že model tvorby vyučování (ID) je jistou formou systémového a systematického uspořádání výuky (tj. činností žáka a činností učitele). Jde o komplex událostí systematicky organizovaných tak, aby podporovaly vnitřní procesy žákova učení! Tyto události vytvářejí vnější podmínky učení (příkladem je používání audiovizuálních pomůcek) v protikladu k vnitřním podmínkám, ke kterým patří například způsob fungování paměti dané osoby. A právě celek vnějších událostí je třeba organizovat, plánovat a specifikovat s cílem vytvořit systém výuky. Organizace těchto událostí se musí řídit následující logikou, kterou navrhli Gagné, Briggs a Wager (1988):

- upoutat pozornost žáka;
- informovat žáka o cílech a stanovit úroveň očekávaných výsledků;
- připomenout již naučené obsahy;
- jasně představit nové učivo;
- řídit učení;
- požadovat „důkazy“ (viditelné projevy chování dokazující učení);
- zajišťovat zpětnou vazbu;
- hodnotit výkon žáka;
- podporovat přenos poznatků a jejich aplikaci v jiných oblastech.

Tento postup lze srovnat s postupem B. H. Banathyho (1968), který navrhl v práci *Instructional Systems*:

- zformulovat popis učebních cílů, ke kterým musí žák směřovat;

- pak vytvořit testy, které budou použity k vyhodnocení stupně dosažení cílů;
- analyzovat charakteristiky a schopnosti žáků;
- upřesnit, co se žák musí naučit, aby si osvojl typy chování popsané v cílech;
- zkoumat různé pedagogické možnosti a koncipovat celkový pedagogický systém;
- aplikovat pedagogický systém a shromáždit údaje o jeho účinnosti;
- kontrolovat dobré fungování systému s ohledem na informace získané v předchozí etapě.

Systémový model, který navrhli M. R. Wong a J. D. Raulerson (1975), obsahuje podivuhodně jasný a přesný popis různých operací probíhající v pedagogickém systému. Podle těchto autorů je školní třída podsystémem, který zahrnuje prvky, procesy a cíle. Prvky jsou učitel, žák, pomůcky, noviny, televize a všechny ostatní věci, které mohou být popsány jako součásti systému. Procesy popisují všechny operace a všechny funkce, které systému umožňují dosahovat jeho cílů či účelů. Podsystémy budou rovněž zahrnovat tři aspekty - vyhodnocení vstupů, vyhodnocení výsledků (výstupů) a zpětnou vazbu. Vyhodnocení vstupů se týká žáka, jeho schopností, získaných dovedností a motivace. Vyhodnocení výsledků zase umožní vyhodnotit fungování systému a prostřednictvím sítě zpětných vazeb vnést do systému potřebné modifikace.

V knize R. Prégenta *Příprava hodiny* (1992) najdeme popis postupu, který je systémový a univerzální, protože se týká všech předmětů. Autor zde představuje - používáme jeho vlastní terminologii - konkrétní a víceúčelové nástroje, jednoduchá schémata, praktické rady a metody. Učitel je režisérem či inženýrem poznání, který určuje, co je třeba se naučit, který vymezuje a vyhodnocuje úsilí a prostředky, jež budou muset žáci vyvinout a použít k dosažení cílů, které jim stanovil. Přípravuje také zpětnovazební činnosti určené k nápravě špatně realizovaného učení a přijímá ve skupině roli toho, kdo bude motivovat žáky stejným způsobem, jako to dělá vedoucí pracovního týmu.

4.4 Hypermediální tendence

Způsoby použití počítače ve vzdělávání se nám nyní staly důvěrně známými. Počítač, který je vybaven složitými interaktivními programy, jež byly důvtipně navrženy multidisciplinárními týmy, může dnes řídit a realizovat vzdělávací aktivity. Může také simulovat interakce a vést se žákem rozhovor. Má schopnost představit žákovi rozmanité situace a adekvátně reagovat na jeho odpovědi nebo otázky. Počítač se může nyní dokonce od žáka učit ve chvíli, kdy ho sám vyučuje! Může se přizpůsobit zvláštnostem žáka (styl učení, rytmus, osobní záliby, potřeby atd.). Počítač může také ovládat soubor používaných didaktických médií a podle potřeby poskytovat informace v numerické nebo analogové podobě. Tak například bude počítač, pracující podle „inteligentního“ programu, řídit videorekordér, přehrávač kompaktních disků, digitální zpracování obrazů a zvuků nebo jiné programy, a to vše v interaktivní poloze. Počítač je zkrátka stále výkonnější a čím dál více se jeho činnost stává tím, co nazýváme inteligentním řízením souboru různých zdrojů informací*. Proto tuto tendenci označujeme výrazem hypermediální a charakterizujeme tak směr teorií vzdělávání, který se zaměřuje na interaktivní používání těchto počítačem řízených technologických celků.

Kde se však zrodily první ideje v této oblasti?

4.4.1 Vývoj hypermediálních teorií

Zdroje hypermediálních teorií je třeba hledat ve zkušenostech s používáním médií pro výuku, v kybernetice a v kognitivních teoriích, které probudily neuvěřitelné nadšení pro komunikaci a pro porozumění činností mozku; to vše napomohlo zrození vzdělávacích technologií nebo vzdělávacího inženýrství.

Teorie komunikace jsou prvním zdrojem inspirace. A je to bezpochyby zájem o audiovizuální média, který už před dlouhou dobou poznamenal zrození technologických modelů ve vzdělávání. Ve třicátých letech lze ve Spojených státech nalézt časopisy zasvěcené této formě výuky a určené početným sdružením, jejichž posláním je šířit

* O umělé inteligenci mluvíme zpravidla u systémů, schopných řešení náročnějších operací (řešení problémů) a zejména schopných vlastní modifikace (učení) na základě zkušeností z dříve řešených úloh.

tyto novinky. Specifický zájem je projevován o výběr médií, o jejich kompatibilitu a použití ve vzdělávání. Někteří badatelé se zamýšleli nad různými složkami komunikace - zvuky, pohyby, obrazy atd. Jiní pracují v oblasti vztahů mezi médii a pedagogickými cíli a navrhuji používání audiovizuálních „balíčků“ (*kitů*). Zde jde o přístup, který je skutečně zaměřen na komunikaci. Úhrnem lze říci, že pedagogická komunikace je chápána jako činnost, která má být systematizována a zefektivněna. K tomuto cíli je třeba směřovat na základě poznatků, které máme o receptoru (žákovi), o sdělení (vyučovaném předmětu), o médiu (komunikačním prostředku) a o celkové organizaci (systému).*

Druhým zdrojem inspirace hypermediálních teorií je kybernetika, věda o řízení ve světě živých bytostí i strojů, která se objevila krátce po skončení druhé světové války v roce 1948. Právě v té době publikuje Norbert Wiener (1948) první učebnici kybernetiky (*Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine*). Tuto oblast poznání vymezili matematik N. Wiener a fyziolog lékařské fakulty Harvardovy univerzity A. Rosenblueth. Zajímaly je problémy, které se vztahují ke komunikaci, k řízení a ke statistické mechanice. Tato spolupráce je výsledkem práce na Wienerovu a Bigelowu zbrojním projektu, v němž se tito jeho autoři snažili kontrolovat střelbu protiletadlové baterie, která by byla schopna předvídat chování letadla a používat tuto informaci v mechanismu zpětné vazby. V současnosti je kybernetiku třeba chápat jakožto studium komunikace, která je faktorem organizace a řízení v každém systému (počítač, člověk, živočich, společenské organizace).

Pedagogická kybernetika si na začátku dala za úkol vědecké studium vztahů mezi procesem vyučování a jeho účinky na učení; podle zastánců tohoto směru by mělo být možné převést tyto vztahy do matematického vyjádření. Vzdělávání mělo být chápáno jako skutečná technologie automatizace učebních procedur, uskutečňovaných pomocí algoritmů. Vytváření informačních programů pro výuku začalo během šedesátých let a stalo se základem výuky podporované počítačem. Ta byla na začátku charakterizována celkovým řízením žáka počítačem. Nástup umělé inteligence modifikoval povahu těchto programů a měl za následek vytváření systémů „inteligentní“ podpory.

* Výzkumu pedagogické komunikace se věnuje velká pozornost i u nás, viz např. monografii Mareše a Krivohlavého (1995).

Tyto programy se už dokázaly žákovi přizpůsobovat. Vznikl tím celý vějíř možností organizace výuky, které E. Whitaker a R. Bonnel (1992) klasifikovali takto:

- kurikulum je zcela strukturováno do jednotlivých cvičení;
- žák má plnou kontrolu nad systémem, jako například v systému Logo;
- žák nebo systém kladou otázky a jeden či druhý odpovídá na způsob sokratovského dialogu;
- žák formuluje hypotézy a počítač vytváří simulace, které pomáhají hypotézy ověřit nebo vyvrátit;
- počítač zadá problém a pomáhá ho vyřešit;
- počítač analyzuje řešení, například metodou případových studií;
- počítač je průvodcem žáka, který reaguje na jeho aktivity, ať už je jejich povaha jakákoliv;
- počítač vykonává diagnostickou funkci - odhaluje a analyzuje žákovy omyly;
- žák klade otázky a počítač mu odpovídá, přičemž podává příslušná vysvětlení.

Třetím zdrojem hypermediálního proudu jsou psychologické teorie chování a procesů poznávání. První teorií, která ho významně ovlivnila, byl behaviorismus. Zejména B. F. Skinner svou teorií operantního podmiňování umožnil položit základy přístupu postaveného na vyučovacíh strojích. Skinnerova teorie byla velmi prostá - dobré učení závisí především na dobrém prostředí výuky. Čím je toto prostředí účinnější, tím je učení lepší. Předpokládá se, že tato teorie dosáhla úspěchu proto, že umožňovala snadnější hodnocení výsledků učení, přičemž učení bylo definováno jako změna chování, tj. změna, která může být přičtena modifikaci prostředí, v němž výuka probíhá. „Růst svobody dané osoby“ by například neodpovídal behavioristickému chápání pojmu chování. Behavioristé se pak snažili popsat povahu výukového prostředí pomocí pojmů podnět-reakce.

Další specialisté, B. Bloom a kol. (1956), R. Mager (1962), D. Krathwohl a kol. (1964), vypracovali taxonomie cílů, které byly používány ve většině technologických projektů výuky.*

Tento způsob zobrazení prostředí nalezl ohlas mezi prvními uživateli počítačů, kteří je ihned zcela logicky ztotožnili s vyučovacími stroji

* Bloomova taxonomie je česky publikována např. v knize Paschové (1998).

behavioristických teorií. Psychologové jejich názor potvrdili tím, že vypracovali tzv. algoritmičné (propracované) vyučování. L. N. Landa (1974) definuje algoritmus jako přesný a globální předpis, který musí vést k cíli definovanou řadu jednoduchých operací. Algoritmus tedy popisuje nejefektivnější řadu operací schopnou vyřešit matematický, chemický, fyzikální, lingvistický nebo jiný problém. Počítač byl vnímán jako databanka předem určených specifických odpovědí a jako řídicí element uzavřeného prostředí.

Toto spojení behaviorismu s teorií vyučování se tedy zalíbilo mnoha lidem, kteří v něm viděli zázračné řešení problémů školy. Od té chvíle bylo možno nahradit „špatného učitele“ dobře naprogramovaným strojem. Ať už jsou na celou věc jakékoliv názory, toto manželství behaviorismu s technologií nebylo rozhodně neplodné. Zplodilo mnoho dětí. A i tyto děti přivedly na svět početné potomstvo. Počet kursů naprogramovaných na počítačích už nelze ani spočítat. Zcela ovládly scénu. Tento způsob chápání výuky byl velmi populární během sedmdesátých let a ještě dnes hodně „řádí“!

Avšak konstruktivistické a kognitivní teorie učení ve spojení s rozvojem počítačových programů proměnily koncepci vyučovacího prostředí. Hlavní výsledek byl ten, že se zmíněné prostředí v jistém smyslu otevřelo a stalo se interaktivnějším. Nakonec tyto různé vlivy přinesly technologický pohled na vzdělávání a větší zájem o promyšlenou kontrolu všech jeho stránek počítačem. Používaná terminologie dobře ukazuje na snahu založit vzdělávání v jakémkoliv předmětu na možnostech počítače, ať už jsou tyto možnosti označovány jako „inteligentní“, nebo ne. Byly používány výrazy jako výuka řízená počítačem, výuka podporovaná počítačem (Kearsley, 1987; Lawler, 1987; Solomon, 1987). Dnes se hovoří o hypermediálním prostředí a o „inteligentních systémech výuky“.

4.4.2 Principy uspořádání hypermediálního prostředí

Můžeme konstatovat jistou souběžnost ve vývoji technologií pedagogické komunikace a úvah o zpracování poznatků žákem. Výsledkem je technologická koncepce, která čerpala jak z posledních novinek z oblasti informatiky, tak z teorií poznání. A hypermediální proud se zajímá právě tak o vytváření modelů utváření poznatků s pomocí nových teorií programování, jako o počítačem řízené používání médií.

Možnosti uchovávat obrazy a zvuky v počítači a jeho periferních zařízeních (kompaktní disk atd.) dovolují chápat počítač jako řídicí element multimediálního centra. Výsledkem je audiovizuální prostředí řízené počítačem a expertním systémem. C. Paquette (1992) shrnuje situaci takto:

„Nejvýznamnějším a nejperspektivnějším aspektem je schopnost počítačů manipulovat s reprezentacemi a transformovat je, vyvozovat závěry přinášející nové informace na základě zadaných dat. Práce v oblasti umělé inteligence přinesly řadu aplikací - zpracovávání přirozeného jazyka, rozpoznávání obrazu, expertní systémy opírající se o informační databáze. Nová kognitivní informatika rovněž umožňuje stupňovat možnosti těch nejrozšířenějších softwarových nástrojů, jako jsou tabulkové kalkulátory, databáze, textové a grafické editory, a připojit k nim funkce, jejichž inspirací byly funkce lidské inteligence a které umožňují zpracovávání poznatků na nejvyšší úrovni složitosti.“

Tyto nové programy činí z informační technologie ještě zajímavější nástroj vzdělávání, který usnadňuje

- nelineární analýzu poznatků,
- alternativní pohledy na tentýž obsah,
- interaktivní integraci rozmanitých médií,
- snazší přístup k poznatkům v přirozeném jazyce i v grafickém vyjádření,
- kooperativní užívání poznatků,
- předávání poznatků na velké vzdálenosti.“

Zatímco dříve „technologům“ vzdělávání záleželo na programování a předávání poznatků a na přípravě kvalitní zprávy, například vysoce kvalitního televizního pořadu, nyní se tito „technologové“ snaží současně využít získané poznatky o kognitivních činnostech žáka i rozmanité audiovizuální možnosti, které nabízejí počítač a související technologie, jako například metody digitalizace informací. Můžeme pak třeba vidět, jak kognitivní psycholog spolupracuje s expertem na tvorbu CD ROM.

Na začátku osmdesátých let se hodně hovořilo o vytváření „inteligentních“ vyučovacích programů. Učitel používal různé softwarové produkty, jež vznikly z aplikací umělé inteligence a byly koncipovány

k tomu, aby pomohly vytvářet učební prostředí nebo aby přímo samy vyučovaly (Bergeron a Bordier, 1990; Li, 1992; Sandberg, Barnard a Kamsteeg, 1992). Tyto systémy jsou označovány jako uzavřené, protože se obvykle snaží úplně řídit proces výuky. Toto řízení spočívá ve vytváření modelu interakce žák-učitel, modelu žákova chování a postupných etap získávání jistého pojmu v dané oblasti poznání. Poznanky o procesu učení a o obsahu, který má být předán, existují formálním způsobem, to znamená, že jsou zobrazitelné a kódovatelné v nějakém informačním systému. Z tohoto pohledu je učení vnímáno jako soubor podnětů a reakcí a obsahy lze rozložit na řadu jednoduchých tvrzení. Dobré příklady tohoto přístupu nabízí P. Suppes (1988), jenž vytvořil zcela informatizovaná prostředí určená k vyučování matematiky na středních a vysokých školách.

Od té doby velké množství výzkumů kognitivních psychologů změnilo radikálně pohled na použití počítače ve výuce a umožnilo vznik jiné oblasti výzkumů - vytváření otevřeného prostředí. Je zde snaha odpovědět na následující otázku: Jak vytvořit vzdělávací prostředí, které bere více v úvahu relativně nepředvídatelné a nekontrolovatelné chování žáka? (Sandberg, Barnard a Kamsteeg, 1992) I když byly odpovědi četné a rozmanité, přece jen spočívaly na dvou společných principech:

1. je třeba začít spíše od žáka než od učební látky;
2. je nutno vést žáka spíše cestou jeho vlastních objevů než ho vyučovat daným obsahům.

S. Papert (1980) stál na samém počátku toho obratu. Inspiroval se pracemi Piagetovými a se svými kolegy z Massachusetts Institute of Technology vytvořil učební prostředí, v němž děti „přirozeně“ hovořily s počítači. Dětem se tak dařilo zvládnout základní matematické pojmy... při hře se želvou!

Podívejme se teď na základní principy uspořádání hypermediálního prostředí. V pracích na toto téma se vždy znovu objevuje pět následujících principů:

- rozmanitost interakcí,
- vytváření otevřených modelů,
- prostředí nezávislé na předávaných obsazích,
- kooperativní výuka
- a multimediální prezentace informací.

Rozmanitost interakcí (Augustejn, Broome, Kolbe, Ewell, 1992; Barker, 1992; Fritz, 1992; Li, 1992). Rozmanitost interakcí je základní charakteristikou hypermediálního prostředí. Jde zde o vytvoření co nejširší škály možností komunikace mezi počítačem a žákem. Používané programové prostředky směřují hlavně k podpoře interakcí mezi žákem a učebním systémem. Program může mít různé charakteristiky, například - počítač produkuje automaticky problémy pro účely výuky nebo k hodnocení; počítač analyzuje omyly žáka a přináší řešení; počítač předává obsahy; počítač nabízí zpětnou vazbu; počítač klade žákovi otázky a přizpůsobuje se jeho vlastnostem.

Tato interakce se stává pro žáka stále otevřenější. V mnoha projektech žák zpracovává informaci a vzdělávací program reaguje na jeho požadavky. J. Fritz (1992) používá srovnání s plavbou na lodi. Žák se plaví po moři poznatků a počítač mu nabízí majáky a pomoc při navigaci. Z. Li (1992) tvrdí, že výuka musí být chápána jako série transakcí či dialogů mezi počítačem a žákem. Říká, že počítač musí reagovat na potřeby žáka a přizpůsobovat se jeho kognitivní úrovni.

Vytváření otevřených modelů (Cunningham, 1991; Sandberg, Barnard a Kamsteeg, 1992; Siviter a Brown, 1992). Hypermediální prostředí vychází ze žáka, a nikoliv z učební látky. Podstatně se opírá o princip vytváření otevřených modelů a uplatňuje se na základě potřeb a přání žáka. Vytváření takových modelů zahrnuje data o žákovi, která charakterizují například jeho vlastnosti a záliby, průběh jeho vzdělávání (jak žák odpověděl na otázky, druh otázek, které klade počítači, způsob řešení problémů), dále může zahrnout závěry a interpretace, které systém vyvozuje a které se týkají stavu žákových poznatků (jeho omyly, úroveň jeho vědomostí, jeho motivace). Analogická tvrzení nacházíme u D. Sivitera a K. Browna z Polytechnické školy South Bank v Londýně. Ti zkonstruovali „hyperkurikulární software“ (*Hypercourseware*), který slouží jako východisko pro vytváření softwaru pro konkrétní kurzy s použitím takových nástrojů, jako je například Hypercard. Přístup, který D. Siviter a K. Brown (1992) používají, se liší od „tradičních“ metod programování kursů, protože ty jsou příliš „preskriptivní“. Navrhují tedy pružný a otevřený nástroj, který umožňuje řídit multimediální a interaktivní zdroje. Úvahy J. Sandberga, Y. Barnarda a P. Kamsteega (1992) se nesly stejným směrem. Tito badatelé, zabývající se na univerzitě v Amsterdamu informačními systémy v sociálních vědách, věnovali velkou pozornost zejména vytvá-

ření modelu žáka. Podívejme se teď na příklad funkce otevřeného modelu. Žák na začátku hodiny specifikuje svůj požadavek, aby probíraná data byla ilustrována pomocí grafů. Pak uprostřed jedné interakce změní názor - požaduje slovní vysvětlení. Systém přijme tuto změnu, ale upozorní žáka, že by to mohlo vést ke zmatku, kdyby se to stávalo příliš často. Žák odpoví, že zprávu dobře pochopil.

Odhlázení od obsahu (Bergeron, 1990; Cunningham, 1991; Li a Merrill, 1991; Augusteijn, Broome, Kolbe, Ewell, 1992; Li, 1992). Stále více těch, kteří systémy koncipují, naléhá na konstrukci systémů, které by byly nezávislé na obsazích jako takových (prázdné systémy, které je možno naplnit libovolnými obsahy). Tak například Li (1992) hovoří o „transakčních ulitách“, které umožňují dosahovat cílů, jež jsou společné pro různé vyučované předměty. Podívejme se na dva příklady. V řadě disciplín jsou nutné operace typu „vyjmenujte části toho a toho...“. Pak stačí, jak říká Li (1992), připravit „transakční ulitu“, která tuto operaci usnadní a která bude platit právě tak v mechanice jako v biologii. Což ovšem nebrání vzniku množství „inteligentních“ systémů určených k vyučování jednoho specifického předmětu.

Augusteijn, Broome, Kolbe a Ewell (1992) koncipovali prostředí (*ITS Challenger*), které neobsahuje žádný poznatek pocházející z nějakého specifického předmětu. Prostředí se dokáže přizpůsobit úrovni žákových poznatků, generuje úlohy a problémy, analyzuje omyly žáka a zajišťuje zpětnou vazbu. Mnohé systémy tak například obsahují „knihovny problémů“, které žáci při výuce často musí řešit. Zařazení obsahů vstupuje na scénu až v druhé fázi budování prostředí.

Kooperativní výuka (Beyou, 1992; Fritz, 1992; Paquette, 1992; Sandberg, Barnard a Kamsteeg, 1992; Hooper, 1992a a 1992b). Stále více těch, kteří systémy koncipují, se snaží do výuky integrovat příležitost k sociální spolupráci. Její první forma spočívá ve spolupráci mezi učitelem a žákem, kteří si navzájem předávají informace o tom, co se děje během vyučovací hodiny. Druhá forma spočívá v interakci mezi několika žáky najednou. V tomto případě interakce přináší dětem příležitost k získávání sociálních dovedností a zlepšuje motivaci. To však znamená, že systém musí zahrnovat vytváření modelů kooperativní práce (brát v úvahu styl každého jednotlivce, dbát na spravedlivé dělení času mezi členy skupiny, pozorovat chování každého jednotlivce ve skupině atd.).

Zde si lze položit otázku, jaký je rozdíl mezi hypermediálními teoriemi a teoriemi sociokognitivními, které budou analyzovány v páté kapitole. V hypermediální teorii se klade důraz na otevřenou architekturu pedagogického systému. Nutně pak musíme dříve či později řešit problém interakcí mezi žáky. A pro tvůrce těchto systémů se přítomnost více žáků vskutku stala zajímavým problémem. Tvůrci si musí klást otázku, jak se k této ožehavé otázce postavit. Jejich povinností je poohlédnout se po kooperativních metodách práce. Tak se hypermediální prostředí může stát kooperativním. To ovšem neznamená, že jsou hromadně opouštěny silně strukturované programy ve prospěch kontextualizace, kterou hájí J. S. Brown, A. Collins, P. Duguid (1989) nebo W. Clancy (1992). J. Sandberg a P. Wielinga (1992) se na věc dívají takto - je třeba najít zlatou střední cestu mezi přílišným zdůrazňováním sociokulturního přístupu a teoriemi kognitivního učně, které hájí Clancy, Brown, Collins, Duguid a jiní.

Multimedializace informací (Nielson, 1990; Woodhead, 1991; Barker, 1991 a 1992; Fritz, 1992; Seymour, 1993). Projekty hypermediálního vzdělávání obvykle obsahují jistý komplex informací prezentovaných v různých podobách - informace obrazové buď statické, nebo animované, informace zvukové i tradiční text. Tyto informace jsou „uskladněny“ v pamětech (videodisk, CD ROM, pevné disky), jež jsou dost velké, aby obsáhly vše, co je nutné pro vyučovací hodinu. Z toho plyne, že žák může v kterékoliv chvíli žádat o vysvětlení, jež mu budou podle jeho přání podána hlasovým výstupem, v tištěné podobě, na obrazovce, pomocí ilustrací atd. Důležitou charakteristikou této informace není jenom rozmanitost zdrojů, ale také rozmanitost forem interakcí. Hypertexty jsou programy, které umožňují různé způsoby přístupu k dalším textům. Hypermédiá jsou systémy různých médií řízené počítačem, které nabízejí tutéž pružnost v přístupu.

Shrňme. Ve vývoji principů vzdělávací technologie konstatujeme významný jev - pedagogické výzkumy a experimenty přiznávají větší místo interaktivitě a technikám hypermediální prezentace poznatků. Tento proud nyní čerpá z výzkumů podmínek otevřené interakce, z výzkumů hypertextů a hypermédií, didaktických programů, procesů myšlení a učení žáka a zároveň se mu dostává stále většího dialogického zabarvení.

4.4.3 Příklady otevřených hypermediálních prostředí

Řekli jsme, že didaktické užití počítače prošlo významnou proměnou a konstrukce informatizovaných prostředí učení skutečně sází čím dál víc na otevřenost vůči žákovi a na kombinované a simultánní použití mnohých médií.

V současnosti existují početné interaktivní programy vzdělávání, které spojují možnosti počítače s rozmanitostí médií. Uvedme jen multimediální program *Palenque*, který vypracoval Wilson z *Bank Street College of Education* v New Yorku. Ve Spojených státech lze nalézt více interaktivních programů určených k vyučování přírodních věd. Řada amerických škol tak například používala kurs „Windows on Science“. Je to kompletní sada vyučovacích hodin na jedenácti interaktivních videodiscích, určená základním školám (Fischer, 1992). Projekty otevřených hypermediálních prostředí nechybí ani v Evropě. Větší počet jich můžeme nalézt ve Velké Británii, v Holandsku a ve Francii. Podívejme se na první velmi zajímavý příklad.

Informatizované prostředí pro učení a shromažďování poznatků (Francie). Jde o vyvíjející se systém, který koncipoval C. Beyou (1992) z univerzity v Maine (Francie). Řeší následující problém: Co dělat, vyvíjejí-li se poznatky stejně rychle jako systém, který má tyto poznatky vyučovat? Vždyť znalosti a dovednosti se ve světě mimo školu neustále vyvíjejí - působí na sebe navzájem, jsou získávány, modifikovány, mizí. Zkrátka model, který v jisté chvíli dává určitou představu o stavu poznání v dané disciplíně, je o několik měsíců později překonán. Je tím nastolen důležitý problém aktuálnosti vzdělávání.

Důsledkem je, že zacházení s poznatky a dovednostmi a jejich transfer vyžadují, aby byl vzat v úvahu jejich dynamický a měnící se charakter a aby bylo vytvořeno prostředí, které se bude rovněž měnit a vyvíjet. Takové prostředí musí umožnit, aby se žáci postupně naučili pracovat na stejném materiálu a poznacích, ale i to, že průběžně budou rozšiřovány a aktualizovány poznatky, které jsou zabudovány v systému - ať už jde o poznatky z oblasti samotné technologie (nové komponenty), nebo týkající se uživatele (nové postupy seřizování či diagnostiky poruch).

Druhou charakteristikou tohoto projektu je učení s doprovodem. C. Beyou (1992) ho definuje jako „učení se činnosti činnostmi pod vedením jedné nebo více osob, které v profesionálním prostředí zastávají

úlohu »mistra« a které »učně« povedou postupně k více samostatné práci v závislosti na jeho dosavadních výkonech“. Tato forma učení, která se vyskytuje v každodenním životě, převládá v tradičních řemeslech, kde se uplatňuje zvláštní typ dovednosti. Na rozdíl od učení probíhajícího ve škole probíhá doprovázené učení jen zřídka lineárně. Situace, se kterými se v tomto učení setkáváme, závisejí na kontextu. V každodenním životě se učeň nesetkává vždy nutně se situacemi, ve kterých se postupuje od nejjednoduššího k složitějšímu. Učí se na základě situací tak, jak se s nimi postupně setkává. Tak například profesionální opravář se vždy setká jen s reálnými poruchami a bude postupovat podle míry své zkušenosti. Lišit se bude jen stupeň autonomie, která bude vyžadována při řešení zadaného úkolu. V praxi nerozhoduje o tom, zda pracovník je dostatečně samostatný, nějaký expert, nýbrž učící se pracovník sám rozhoduje o své schopnosti vyřešit samostatně daný problém, popř. o tom, zda potřebuje pomoc nadřízeného. Vyskytuje se ovšem mnoho příkladů, ve kterých subjektu učení není dána možnost volby a on musí problém vyřešit sám, protože nemá k dispozici žádnou zkušenou osobu, která by mu mohla pomoci.

C. Beyou (1992) tedy navrhuje vyvíjející se a otevřený systém vyučování. Klíčovou funkcí systému je skutečnost, že představuje dynamickou paměť pokusů, která zajišťuje zachování různých poznatků a kompetencí, jež byly používány. Takový systém obsahuje následující specifické funkce, aby mohl být navázán kooperativní dialog s technikem:

- funkce vyhledávání informací: jde o to nalézt co nejrychleji odpovídající schéma, potřebné seřizovací prahové hodnoty atd.;
- funkce zaškolení technika při opravování daných agregátů: vzniklý dialog musí být „doprovodným“ (podpůrným) dialogem;
- funkce průběžného doplňování poznatků: každý případ provedené opravy musí být uložen do paměti, a obohatit tak databanku;
- funkce pomoci v práci: výpočty, konstrukce křivek, testů atd.

Technik musí pohlížet na systém přípravy jako na průvodce, který má úplnější a více do minulosti sahající paměť obsahující zpracované zkušenosti; musí na něj také pohlížet jako na nástroj, který provádí výpočty, který mu pomáhá a uchovává záznamy. Programové prvky systému jsou následující: databáze informací, které jsou organizovány tak, aby usnadňovaly volný přístup k obsaženým poznatkům; funkční vytváření modelů; databáze pravidel, jimiž se opravy řídí - pravidla, plány, postupy; databáze případů vyřešených poruch.

Pedagogický generátor ovládá tyto různé složky v závislosti na charakteru interakce. Databáze informací obsahuje různé typy poznatků, jež mají všechny povahu hmatatelných výstupů - výkresy a informace o součástkách, technické poznámky a teoretické nástroje, například vzorce pro výpočet. Tyto poznatky jsou dány ve formě textů nebo grafů. Beyond používá hypertexty, protože ty se jeví jako nejpružnější nástroj umožňující přístup k těmto různým informacím a jako nástroj nejsnáze dosažitelný.

Projekt Bubbles (Severní Irsko). Podívejme se na jiný příklad hypermediálního prostředí. Jde o projekt Bublíny (*Bubbles*) vyvinutý *Language Development and Hypermedia Research Group* z univerzity v Ulsteru v Severním Irsku. Nástroj *Bubbles* byl používán dětmi od osmi let i dospělými ve Velké Británii. Děti nebo dospělí vytvoří dvojčlenné skupiny; jsou postaveny před počítač a spustí vlastní instalaci programu *Bubbles*. Cílem je vytvořit na obrazovce kreslený seriál. Mají už na obrazovce k dispozici scény s nakreslenými osobami, ale místa určená pro psané dialogy v „bublinách“ jsou prázdná. Žáci rozvíjejí úvahy na základě situací každodenního života a pomocí počítačové klávesnice doplňují dialogy. Zkonstruovaný dialog se objevuje na obrazovce. K tomuto dialogu se pak mohou vrátit a začít s úvahami o tom, co jednotlivé osoby říkají. Hovoří pak mezi sebou o příběhu, který zkonstruovali.

Program *Bubbles* je aplikací systému *Hypercard*, který usnadňuje konstruování poznatků. *Bubbles* byl poprvé používán v předmětech, jako je sloh, dějepis, psychologie, dále při formaci v „*public relations*“, v administrativě a při vzdělávání učitelů. Autoři tohoto projektu nás upozorňují, že stojí v protikladu k proudu „vzdělávacího inženýrství“ a že oni navrhnou konstruktivističtější alternativu, která je otevřenější, a ne tak behavioristická (Cunningham, 1991; McMahan, O'Neill a Cunningham, 1992b.) Výuka pomocí programu *Bubbles* není ani tak procesem, kterým jsou žákovi předávány poznatky, jako spíše způsobem, jak udržovat v chodu procesy, kterými žák konstruuje chápání různých jevů, vytváří interpretace a vyhodnocuje různé úhly pohledu. A právě v tomto smyslu je *Bubbles* otevřený a nezávislý na obsahu.

* McMahan, O'Neill a Cunningham (1992a) dokonce tvrdí, že ti, kteří věřili ve výchovné inženýrství, ztratili každou naději!

Projekt EVE (Velká Británie a Holandsko). Projekt EVE je programem hypermediální přípravy porodních asistentek v Holandsku. Tento program koncipovali F. Arshad a P. Ward (1992) v rámci *Information Modelling Programme* (IMP) na lékařské fakultě univerzity v Leedu (Velká Británie).

Problémem, který má tento systém řešit, je další vzdělávání porodních asistentek. Ty už prošly intenzivní pregraduální přípravou. Musí být ale informovány o nejnovějších technikách a posledních poznatcích z oblasti gynekologie a porodnictví. Řešením, které Arshad a Ward navrhnou, je hypermediální vzdělávací systém, který je založen na otevřené interakci a na používání více médií. Naprogramování systému umožňuje různé typy dialogu mezi uživatelem a strojem. Systém je vskutku interaktivní a přizpůsobuje se studentkám v závislosti na modelu, který byl pro každou z nich vytvořen. Dodává jim informace v různých vizuálních a zvukových podobách. Umožňuje naučit se procesům komunikace, poznávání a učení. Klade otázky nebo na otázky odpovídá; nabízí informace. Je pružný, a proto přijímá nové poznatky od expertů (zkušených porodních asistentek), od těch, kteří systém koncipovali, a od studentek. Učitelky i studentky si mohou generovat individuálně přizpůsobené vzdělávací kursy.

4.5 Minimální příprava

Podívejme se teď na to, co by prognostikové nazvali „jevem budoucnosti“ - totiž na *minimální přípravu*. Minimální příprava se od systémových teorií liší v tom, že usiluje o minimum plánování. Od hypermediálních teorií se odlišuje menším důrazem na pestrost škály používaných médií. Jisté vlastnosti má však s těmito teoriemi společné. Podívejme se teď, v čem spočívá minimální příprava, rozvíjená hlavně v oblasti výuky uživatelů počítačových programů.

Během osmdesátých let se objevila nová potřeba - výcvik v oblasti používání počítačových programů. Když si uvědomíme, jaké popularity dosáhla práce s texty na počítači, snadno vytušíme vzdělávací problém, který tím vznikl - jaké vzdělání je třeba člověku poskytnout, aby se co nejrychleji naučil používat daný program a aby s ním už v následujících hodinách mohl pracovat. Účastníci různých kursů tuto otázku často kladou v následující podobě: Budu moci s tím programem

pracovat za pět minut? Jsou to ti, kteří nechtějí plýtvat časem na čtení učebnic nebo na stálé vyhledávání v systému nápovědy, který je do programu zabudován. Člověk program raději používá při skutečných úkolech, než aby se mu učil!

Jde zde o velmi zajímavou otázku, protože jistým způsobem skvěle ilustruje mnoho problémů, se kterými se při vzdělávání setkáváme - efektivita, rychlost, přiměřenost vzdělání danému cíli, ať už se jedná o jakoukoliv oblast. Vyřešení tohoto problému by se jistě mohlo stát inspirací pro badatele a přineslo by četné inovace ve světě vzdělávání. A to se skutečně děje! Výsledek je následující: model vzdělávání nazvaný minimální příprava. Jelikož uživatelé počítačů jeví přirozenou náklonnost k experimentům, teoretikové definovali tomu odpovídající koncepcce učení, a to volné nebo řízené explorační učení, zkušenostní či experienciální učení nebo učení objevováním (Brown, 1982; Carroll, Mack, Lewis, Grischkowsky a Robertson, 1985; Robert, 1985, 1989; Carroll a Aaronson, 1988; Lajoie, Eggen a Lesgold, 1988; Schmalhofer a Kuehn, 1988).

Celou řadu výzkumů prováděl zvláště J. M. Carroll v IBM (Spojené státy), J. M. Robert pracující pro NASA na École Polytechnique v Montrealu a L. Régnier na École Polytechnique; jejich cílem bylo najít nejlepší způsob výcviku uživatele, aby byl schopen používat programy provádějící například tabulkové výpočty nebo zpracování textů nebo programy pro počítačem podporované projektování. Uvedme si příklad minimální přípravy, kterou Carroll vyvinul ve Spojených státech. Carroll provedl řadu výzkumů o získávání poznatků při učení se programům. Tyto výzkumy ho dovedly k návrhu přístupu k přípravě založeného na minimální učebnici.

Základní princip tohoto přístupu (Carroll, 1984a a b; Carroll a další, 1985; Régnier a Ricci, 1988a; Régnier a Ricci, 1988b) je, že žákovi musíme dát méně, aby dosáhl větších úspěchů. J. M. Carroll navrhl jinou verzi tohoto paradoxního principu - teorii se naučíme lépe, jestliže ji méně studujeme a více uplatňujeme v praxi. Tak například je třeba předkládat méně textů ke čtení a více úkolů k praktickému provádění, abychom mohli opravovat obvyklé omyly, které žák při učení dělá. Žák je totiž většinou naprosto zahlcen, jestliže mu fungování programu vysvětlujeme s příliš mnoha doporučeními, vysvětleními, pravidly, postupy, shrnutími, popisy atd. Carroll tvrdí, že žák neocení, je-li zasypán informacemi. Na začátku vzdělávání žák přichá-

zí s řadou konkrétních cílů a zájmů, které působí, že mnohá důležitá vysvětlení prostě přeskochí, protože je považuje za vedlejší. Důsledky tohoto přístupu jsou často politováníhodné, protože žák se dopouští vážných omylů a ztrácí množství času ve snaze pochopit, co se vlastně děje. Právě to se často stává, když se žákovi dostanou do rukou složité informace o složitých operacích, které program umí.

Minimální příprava musí žáka také lépe vést v jeho prozkoumávání v dané poznatkové oblasti. Vždyť často se postupuje tak, jako kdyby žák dobře uvažoval, sledoval vždy nejkratší cesty a nikdy se nemýlil. A to není pravda! Žák má tendenci dopouštět se všech možných omylů (Carroll a další, 1988). Ti, kteří se učí ovládat počítačové programy, směřují spíše k tomu, že se dostanou do slepých uliček, protože neberou ohled na to, co se děje na obrazovce, nevěnují dost času pozornému čtení učebnice, mnohokrát se mýlí, chtějí všechno pochopit naráz, snaží se hned na začátku plnit reálné úkoly, bloudí, točí se v kruhu atd. Žáci hned vyvíjejí praktickou činnost, protože se chtějí učit na konkrétních věcech, a nechtějí procházet etapami, které byly logicky popsány v učebnici. To přivedlo R. Macka, C. Lewise a J. M. Carrola (1984) k tvrzení, že logicky zkonstruovaná učebnice, třebaže je plná detailů, zůstává nicméně křehkým, ba neužitečným nástrojem a může se dost často změnit v nenáviděný předmět. Žáci budou mít často dojem, že se řídí instrukcemi, ale že nechápou, co dělají!

J. M. Carroll a jeho kolegové navrhli řadu doporučení, jimiž by se mělo řídit vytváření minimální učebnice a koncipování minimální přípravy:

- eliminovat zbytečnou mnohomluvnost; J. M. Carroll například vypracoval a pak s úspěchem používal minimální učebnici, která měla jen 25 % délky komerční učebnice koncipované pro výuku daného programu; každá z kapitol měla méně než tři stránky;
- předem stanovit, jaká informace bude podávána a jaké postupy budou nabízeny v případě nejčastějších omylů;
- předvídat všechny možné omyly, protože žáci je všechny udělají;
- vyhnout se tomu, aby žák ztrácel příliš mnoho času vyhledáváním a opravováním omylů;
- od samého začátku směřovat k reálným činnostem a úkolům;
- dávat žákovi smysluplné úkoly;
- prozkoumat žákovu motivaci pro praktické úkoly;

- podněcovat žáka k jeho vlastním exploracím* řídicím se jeho zájmy a motivací a usnadnit tuto exploraci;
- ptát se na názor, který bere ohled na kontext, spíše než požadovat po žákovi vykonávání stereotypních cvičení;
- dočasně zablokovat přístup ke složitým operacím programu.

Klíčovým prvkem této vzdělávací metody se stal „elektronický scénář“ (Carroll a Kaye, 1988). Je to vzdělávací rozhraní uložené v počítači a nabízející žákovi formativní strategii složenou z jednoduchých postupů. Například v elektronickém scénáři složitého textového editoru by existoval jediný způsob, jak vymazat slovo, zatímco pomocí úplného programu by expert mohl k témuž výsledku dojít dvaceti pěti různými způsoby. Pojem elektronického scénáře, který tito autoři vypracovali, vede k tomu, že vzdělávací prostředí je relativně prosté a snadno se dá ovládat. Zvyšuje žakovu jistotu. Možné postupy jsou v rámci scénáře redukovány a pro uskutečnění žádané operace je scénářem nabídnuto jen jedno řešení, zatímco ve skutečnosti jich existuje více. Na počítači se tedy například objeví nápis „V dané chvíli tato funkce není k dispozici“, čímž je žák ve svém učení vhodně a postupně orientován. Ve svém průzkumu programu zkrátka postupuje po etapách.

Tato minimalistická filosofie vzdělávání postupuje opačně než systémové myšlení, v němž je všechno rozděleno na mnoho prvků, vše je ohlášeno, řečeno, opakováno, shrnuto. Stojí také v protikladu k behavioristickému myšlení, které zdůrazňuje silnou strukturaci pedagogického prostředí. Poznamenejme také, že minimalistická filosofie sází na žakovu intuitivní exploraci, což je v protikladu k systémovému myšlení, které předem narýsuje nejlepší možnou cestu. V prvním případě vedou všechny cesty do Říma, v druhém případě existuje jen jedna nejlepší cesta a po ní je třeba jít! J. M. Carroll tvrdí (1984b), že přidávání dodatečných komentářů do učebnice jen škodí získávání poznatků a dovedností, které jsou skutečným cílem učení. Carroll (1988) přiznává, že sám sebe zařazuje do neopiagetovského proudu, na jehož počátku stojí R. Case (1978); Carroll se naproti tomu staví proti přístupům Ausubela, Novaka a Hanasiana (1978), Marklea (1978) a rovněž proti přístupu Gagného, Briggse a Wagera (1988), kteří zdůrazňují především hierarchickou analýzu kurikula.

* Explorace - volně hledání, prozkoumávání a v tomto smyslu i „experimentování“.

Tento otevřený způsob chápání vzdělávání přivedl Carrola a jeho kolegy k přemýšlení o tom, co nazývají „otevřená technologie interakce mezi počítačem a člověkem“. J. M. Carroll a J. McKendree (1987) si kladou otázku, jak vytvořit systém, který žákovi poskytuje rady. Zkoumají vlastně teorii intervence: Kdy a jak je třeba intervenovat během učení, které probíhá více či méně řízenou explorací a ocitne se ve slepé uličce? Jaký typ intervence zvolit? Na jaké rovině je třeba podávat vysvětlení? Kam až je třeba se „vrátit“, aby byla pomoc účinná? Které jsou minimální poznatky potřebné pro odstranění poruchy? Jak může systém získat takové poznatky? Co musí systém znát? Kdy se takový systém stává efektivním? Jak integrovat různé strategie intervence? Jaké jsou nejčastější omyly? Jak na to brát ohled v návrhu systému? Je možné vybudovat dialog poskytující pomoc?

To jsou velmi závažné otázky, na něž je třeba odpovědět, chceme-li mít efektivní interaktivní prostředí. Ponechat na studentovi, aby zcela svobodně hledal a zkoumal systém, se nejeví samo o sobě jako dobré řešení. Struktura vedení musí být pákou navrhovaného modelu.

4.6 Závěr

Technologické teorie, které byly na počátku ovlivněny teorií systémů a kybernetikou, se nakonec ocitly před významným problémem. Je jím ztráta kontroly učitele nad vzdělávacím procesem. Učitelé si totiž během doby dobře povšimli, že používání technologií s sebou přináší předání jejich moci jiným osobám, kterými jsou technologové vzdělávání, specialisté na média, teoretikové informatiky, pedagogičtí poradci, experti na teorii systémů, tvůrci taxonomií, autoři didaktických testů, kognitivní a konstruktivističtí psychologové atd. Armáda specialistů se vrhla na vzdělávací akt a naložila s ním... způsobem typickým pro specialisty!

Na konci tohoto procesu byl učitel postaven před problém, který se stal v jeho očích zásadním - eroze moci, která mu původně byla pro řízení vzdělávacího procesu svěřena. Důležitou je pro něj následující otázka: Kdo ovládá vzdělávací proces? Problém učitele se změnil, už to není problém prostředků, ale problém, kdo o nich rozhoduje. To z velké části vysvětluje oblibu návratu ke klasickým technikám pedagogické komunikace, k takovým technikám, které učitel ve své třídě

může zvládnout. Učitelé na toto široké a obrovské technologické hnutí totiž reagovali nepředvídaným způsobem. Jakoby v duchu hesla *Small is beautiful!* (V jednoduchosti je krása!) To znamená návrat k „malé“ technologii, kterou člověk může sám ovládat. Používání jednoduchých prostředků dodává jistoty, což nelze říci ani o systémové organizaci, ani o používání složitých prostředků typu hypermédia. Nezapomínejme totiž, že hypermédia přenášejí řízení průběhu vzdělávacího aktu na žáka. Bude čím dál obtížnější vymezit cíle a hranice systému a současně přitom vytvořit systém otevřený, inteligentní, s možností obměn a řízený počítačem. Učitel ztrácí definitivně kontrolu nad počítačem, má ji žák. Tentýž problém se objevuje v oblasti systémové organizace výuky. Učitel se náhle ocitá uprostřed procesu, který rovněž nemůže kontrolovat, protože je řízený jinými specialisty. Systémová teorie měla dát globálnější a lidštější pohled na vzdělávání. Během let byla však v kontaktu s analytickým myšlením modifikována. Výsledkem je, že se stala *hyperanalytickou* metodologií vzdělávacích procesů, jež vyžaduje přítomnost specialistů, kteří by ji vysvětlili.

Nakonec musíme konstatovat, že kybernetika a teorie systémů, které jsou technologiemi řízení, bývaly učitelem nejdříve používány k tomu, aby lépe ovládal vzdělávací proces. Tato kontrola pak paradoxně a nenápadně, tak jako písek tekoucí hrdlem přesýpacích hodin, přešla od učitele do rukou specialistů!

5.1 Člověk a jeho prostředí - vzájemná interakce

Existuje skupina teorií vzdělávání, které se zajímají zejména o společenskou a kulturní dimenzi procesu učení. Důraz je v nich kladen na zásadní roli sociální interakce v mechanismech učení.

Prvním krokem k vytváření sociokognitivních teorií bylo, když si učitelé uvědomili nutnost brát ohled na kulturní a sociální podmínky učení. Právě proto sociokognitivní teorie podléhají silnému vlivu sociální psychologie a podrobně se zabývají sociální povahou učení.

Tyto sociokognitivní teorie se od kognitivně psychologického proudu liší v tom, že zdůrazňují různé stránky sociokulturních transakcí mezi člověkem a jeho prostředím. V kognitivně psychologickém proudu nic takového nenajdeme, protože ten se mnohem více zajímá o to, co se děje v mozku, jako například o logiku řešení problémů (Tardif, 1992). Je třeba také poznamenat, že sociokognitivní teorie se liší od sociálních teorií (analyzovaných v šesté kapitole). Nenavrhují změnu společnosti (nechtějí například zrušit sociální nerovnosti), nýbrž zdůrazňují, že sociální a kulturní faktory, které na učení ve školním prostředí působí, je nutno respektovat. Naproti tomu se sice zastánci sociálních teorií vzdělávání, jak uvidíme v příští kapitole, rovněž zajímají o sociálněkulturní vlivy na učení, avšak jejich hlavním zájmem jsou problémy společnosti. Chtějí z žáka vychovat skutečnéhoivatele sociálních změn.

Budeme zde analyzovat pět různých sociokognitivních přístupů:

- teorii sociálního učení, kterou hájí hlavně A. Bandura (Spojené státy);
- teorii sociokognitivního konfliktu, která byla rozvinuta řadou badatelů ve Francii;
- sociálně-historickou teorii, kterou navrhl L. S. Vygotskij (Rusko);

- teorie kontextualizovaného učení, za kterými stojí badatelé z *Institute for Research on Learning* (Spojené státy), a konečně
- teorie kooperativního vyučování a učení.

Popíšeme je v tomto pořadí, abychom podtrhli postoj každé z nich k pojmu prostředí. V prvních třech totiž nacházíme pojetí prostředí omezeného na školu. Je v nich řeč především o školním prostředí a o sociálních vztazích uvnitř třídy a školy. Konstatujeme rovněž, že kognitivní psychologie má na tuto skupinu sociokognitivních teorií silnější vliv než sociologie. Naproti tomu teorie kontextualizovaného učení přesahuje hranice školního prostředí a mnohem více zahrnuje do svých úvah působení širší kultury na učení.

K formulaci problematiky, jež tvoří jádro sociokognitivních teorií vzdělávání, došlo, když si učitelé a badatelé uvědomili význam kulturních a sociálních podmínek učení. Pedagogové na základě početných analýz vyvodili závěr, že je nutné brát na tyto podmínky mnohem větší ohled než dosud, pokud je cílem, aby učení žáků mělo trvalé výsledky a účinky. Na druhém místě pak stojí větší zájem o vlivy prostředí na učení (okolní životní prostředí, sociální prostředí třídy, regionální kultura, lidová kultura). Studovanou otázkou je význam vlivu spolužáků a efektivity intervenujících osob při konstrukci pedagogické situace.*

Pojmy kultury a kontextu v současné době zaujímají v úvahách o vzdělávání významné místo. Jako příklad si vezmeme výuku francouzštiny v multietnické zemi. Výuka francouzštiny v Québecu v rámci většího celku Kanady je výtečným příkladem dokazujícím nutnost sociální a kulturní analýzy podmínek učení. Je totiž třeba brát ohled na řadu společenských a kulturních faktorů, například na existenci anglofonní minority v provincii, která má frankofonní většinu a sama se nachází uvnitř země s anglicky mluvící většinou. Taková kulturní situace působí na výuku jazyka a dává jí velmi odlišný smysl. Budou se děti skutečně učit francouzštinu, pocházejí-li z nefrancouzských

* V české pedagogické literatuře je nový důkladný rozbor obecných faktorů vlivu prostředí na vzdělávací procesy uveden zejména ve 3. kapitole Průchovy (1997) práce, konkrétní vlivy jsou analyzovány v dalších kapitolách. Sociokognitivní pozice v užším smyslu je u nás poměrně značně známa zejména díky S. Štechovi (1992 aj.), který ji do Čech systematicky a dlouhodobě uvádí, a pracím *Pražské skupiny školní etnografie*. Praktické aspekty principu kulturního a sociálního kontextu ve výuce podobně probírá Pasch a kol. (1998) - pozn. red.

rodin, jestliže je více přitahuje angličtina, která je sice v Québecu jazykem menšiny, ale v celé Kanadě jazykem většiny? Školy v Montreálu se skutečně s tímto problémem setkávají. S analogickým problémem se setkáváme i v kanadských anglofonních provinciích. Jeden profesor na Ottawské univerzitě provedl průzkum výuky francouzštiny v Kanadě a konstatoval (*The Gazette*, 8. března 1990, str. A7), že zdrojem problémů ve výuce nejsou osnovy, ale způsob, jakým se na francouzštinu dívají rodiče a žáci, a také přístup učitelů! Zkrátka sama povaha učení je hluboce sociální a kulturní a je třeba brát ohled na propojení učení a života. Je tedy třeba hovořit vždy o „učení v situaci“ (nebo o „situovaném učení“). Pedagogické teorie analyzované v této kapitole jsou konkrétními příklady respektování významu kulturních a sociálních vlivů pro učení.

Sociokognitivní pedagogika procházela během druhé poloviny dvacátého století určitým vývojem. Ve specifické atmosféře šedesátých let se objevily (nebo znovuobjevily) pedagogické teorie, jejichž cílem bylo připravovat žáky a studenty pro život v demokratičtější uspořádaném světě. Jejich autoři se přitom inspirovali především dílem Johna Deweye (1857-1952) a hlavní důraz kladli na sociální dimenzi školního vzdělávání; pedagogické teorie, které vytvořili, měly především vést k demokratizaci procesů ve škole. Organizace školy měla nabídnout učební situace založené na zkušenosti a umožnit žákům pracovat ve skupině a osvojit si demokratické způsoby sociálního chování. Tak například H. A. Thelen (1960) vypracoval teorii skupinového bádání, která pracuje se třemi důležitými prvky - společnost, poznatky a jednotlivec. Tato teorie, jejíž popis uvedli už B. Joyce a M. Weil (1972), posloužila jako odrazový můstek jiným kooperativním teoriím, například teorii, kterou vypracovali Y. Sharan a S. Sharan (1990).*

B. Joyce, M. Weil a B. Showers (1992) totiž uvádějí, že tyto teorie byly koncipovány, aby podpořily rozvoj demokracie, neboť skutečně zdůrazňovaly sociální interakci a demokratické vztahy ve třídě. Svou analýzu uzavírají tito autoři tvrzením, že ti, kteří vyvinuli teorie výuky založené na vizi „demokracie v akci“, vykazovali tendenci k sociálnímu „konstruktivismu“. Demokratický proces byl pak popisován jako konstrukce demokratického vesmíru, to znamená jako vytváření interakcí mezi osobními a jedinečnými vesmíry jednotlivců. Byla snaha kon-

* Periodizaci vývoje pedagogických teorií ve dvacátém století nalezne český čtenář např. u Pasche (1998).

struovat takovou školní realitu, která by podporovala individuální a sociální růst. Nesmíme tedy tento konstruktivismus směřovat s konstruktivismem typickým pro kognitivně psychologické teorie. Ty se zajímají o logickou konstrukci poznání.

Téma demokracie, které nacházíme také v sociálních modelech, bylo během sedmdesátých let nahrazeno tématem kulturních a sociálních faktorů učení. Současné teorie se více orientují na výzkumy prováděné v oblasti sociální psychologie. Berou velký ohled na pojem kultury, zatímco pojem demokracie zahrnují do „sociální a kulturní formy“ poznání. Tyto teorie našly svůj konkrétní výraz v pedagogických strategiích typu kooperativní výuky. Nesmíme směřovat význam pojmu kultura, jak je uplatňován zde, s významem, kterého se mu dostane v akademických teoriích. V těch je totiž kultura chápána jako jistá charakteristika osobnosti, která má rozsáhlé poznatky a vysoké obecné vzdělání. V sociokognitivních teoriích nemá pojem kultura tento smysl. Zde je třeba kulturu chápat buď jako celek vzájemně propojených pravidel, na jejichž základě jednotlivé osoby vytvářejí své chování, aby se přizpůsobily konkrétním situacím, nebo jako implicitní a neurčitě poznání světa, na jehož základě dávají jednotlivci svému chování směr. Kulturní vzorce a sociální fakta vytvářejí rámec a poskytují zaměření každé lidské činnosti, vývoji jedince i procesům, jimiž se snažíme porozumět světu. Lidská bytost je jako pavouk, který tká pavučinu významů a zavěšuje se na ni. Touto pavučinou je jeho kultura.

5.2 Sociokognitivní teorie sociálního učení

5.2.1 Historický přehled a vymezení problematiky

Teorii sociálního učení je stále více. Právě proto se zastavíme u autora, který, jak se zdá, myšlenkově tento významný proud založil. Jde o Alberta Banduru. Bandura je totiž vskutku průkopníkem úvah o sociálním učení. Už v roce 1962 se zajímal o sociální původ myšlení a zahájil výzkumy o učení napodobováním. Všiml si, že hodně věcem učíme tak, že si za model zvolíme jiné osoby. Rovněž již tehdy zdůrazňuje velký vliv, který mají na naše chování sdělovací prostředky. Uvědomuje si také, že psychologické teorie, například Skinnerův

behaviorismus, nedoceňují dostatečně vlivy symbolického světa vytvořeného reálným prostředím. Konstatuje, že teorie vzdělávání jsou vytvářeny na základě laboratorních zkušeností, které pomíjejí kontextuální proměnné, a navrhuje, aby badatelé opustili laboratoře a vstoupili do skutečného prostředí (Gredler, 1992). Odmítá ovšem i humanistické teorie, které všechno odvíjejí od osoby. Proto v roce 1971 navrhuje v práci *Social Learning Theory* teorii sociálních charakteristik učení. V roce 1986 pak publikuje *Social Foundations of Thought and Action*, kde představuje interakční sociokognitivní teorii, která vysvětluje vztahy mezi prostředím, aktivitou (činností) a myšlením. Používání výrazu sociokognitivní (social cognitive) vysvětluje (1986) takto: Slovo *sociální* znamená, že myšlení a činnost jsou hluboce sociálními jevy, slovo *kognitivní* znamená, že naše motivace, emoce a činnost jsou významně ovlivňovány kognitivními procesy*.

Bandurovy práce inspirovaly početné výzkumy a experimenty a vedly k rozvoji řady sociokognitivních teorií učení aplikovaných na vyučování ve školách i v podnicích. Lord, Feldman, Manz, Sims, Davis, Gioia, Luthans, Kreitner, Decher byli prvními autory, kteří sociokognitivní teorii na začátku osmdesátých let aplikovali v oblasti kultury organizací. Rosch, Cantor, Mischel, Wyer, Srull, Fix, Cox a Isen tvořili druhou vlnu. V té době totiž opět narůstal počet odborníků, kteří konstatovali, jak málo účinné byly tradiční metody, které se často omezovaly na předávání poznatků pasivním a málo motivovaným žákům. Jak to poznamenává R. Viau (v tisku):

„Mnoho učitelů vyčítá svým žákům, že nejsou motivováni a že při učení nevyvíjejí nutné úsilí. Je zbytečné jim věci vysvětlovat opakovaně, říkají učitelé, žáci už nás stejně neposlouchají; nic už je nemotivuje. Můžeme však skutečně dávat za vinu žákům, že nejsou motivováni, když po nich většinou chceme jen, aby poslouchali, učili se nazpaměť a při zkoušce dokázali, že si vzpomínají na poznatky, které z jejich hlediska nepřinášejí žádný užitek?“

* V poslední době se často v české pedagogice zdůrazňuje vliv emočních faktorů na kognitivní procesy, např. připomíná se potřeba psychické pohody žáka jako předpokladu učení. Je proto užitečné zdůraznit zde toto komplementární pojetí, které podtrhuje primární význam kognitivního zpracování situace pro vznik příslušné emoční reakce.

Tito učitelé a badatelé se obrátili ke konstruktivistickému pohledu na poznání a k sociální psychologii, s jejichž pomocí vypracovali teorie, které jsou charakteristické svou citlivostí k sociální dimenzi učení. Tímto způsobem řada učitelů a badatelů, například B. McCombsová (1988), D. Shunk (1989), B. Zimmerman (1990) a R. Viau (v tisku), rozpracovala sociokognitivní teorie jdoucí cestou, kterou vyznačil A. Bandura. To však neznamená, že by tito autoři skončili u analýzy sociální činnosti.

5.2.2 Principy

Nemůžeme zde analyzovat všechna východiska sociokognitivní teorie, jak je popisuje hlavně A. Bandura a po něm i další autoři, například D. Shunk. Uvedeme zde jen několik principů, o které se obvykle tyto úvahy a výzkumy opírají. Jsou to vzájemný vliv základních faktorů, zástupné učení, symbolická reprezentace, vnímání své vlastní efektivity, autoregulace a vytváření modelů.

Vzájemný vliv činitelů

Sociokognitivní teorie se opírá o pojetí, podle něž je pro učení a činnost subjektu rozhodující *vzájemný vliv* sociokulturních faktorů, osobnostních rysů a vzorců chování. To je její první charakteristika. Konkrétněji řečeno, učení spočívá na nutnosti trojí interakce mezi těmito faktory. To, co nám navrhuje Bandura (1986), stojí v protikladu k jednostranně zaměřeným behavioristickým teoriím Skinnerova typu, v nichž lidské chování závisí výlučně na tom, co se děje v okolním prostředí. Tato teorie stojí také v protikladu k psychodynamickým freudovským teoriím, pro něž je chování motivováno potřebami, impulzy a instinkty, které jsou vlastní danému jedinci. A. Bandura (1986) tvrdí, že lidé nejsou závislí výlučně na svých potřebách; ani nejsou automaticky pod vlivem svého prostředí. Ovlivňují své prostředí a to zase zpětně ovlivňuje jejich chování. Tři skupiny prvků na sebe vzájemně působí při rozvoji poznání a při činnosti - události, které probíhají v prostředí, vlastnosti osoby a její chování. A. Bandura (1986) také zdůrazňuje rozdíly mezi svou koncepcí a koncepcí, kterou najdeme v psychodynamické psychologii (jde o personalistickou teorii vzdělávání analyzovanou v druhé kapitole); podle ní je lidské chování výsledkem dynamiky vnitřních sil a často nevědomých pohnutek. Bandura

nepřijímá tuto teorii nevědomé vnitřní dynamiky, která strukturuje chování. Navrhuje spíše téma sociální transakční dynamiky. Podívejme se, jak Bandura (1976) chápe sociální učení:

„Teorie sociálního učení se snaží lidské chování vysvětlit pomocí pojmu toku interakcí, které probíhají mezi determinujícími prvky oblasti poznávání, chování a prostředí. Podle této teorie mají jedinci možnost ovlivňovat svůj vlastní osud právě jen v uvedeném procesu vzájemného determinování; jím je také dáno, že jedinci hrají jen v omezené míře roli objektů zbaivených jakékoliv moci a vydaných zcela napospas silám okolního prostředí. V tomto procesu však jedinci nejsou ani zcela svobodnými činiteli, kteří by mohli úplně svobodně určovat svou vlastní budoucnost. Jedinici a jejich prostředí se navzájem omezují.“

Nepřímé (zástupné) učení

Druhá charakteristika sociokognitivní teorie spočívá v pojetí *observačního učení* neboli učení zástupného (Bandura, 1986). Člověk se neučí jen tím, že něco dělá. Může se učit jen prostým pozorováním toho, co jiní dělají místo něj. Má schopnost nepřímého sociálního učení. Tak například může jedinec konstatovat, že někdo druhý je vždy trestán, když se bouří proti učitelům, a tak se rozhodne, že vůbec nebude zkoušet se bouřit! Tentýž princip vstupuje do hry v následujícím příkladu. U někoho se může vyvinout strach z užovky na základě pozorování jiného člověka, který při pohledu na užovku panikaří. Každý člověk se tedy může učit pozorováním výsledků činnosti druhých lidí.

Symbolická představa

Třetí charakteristika spočívá v *symbolické představě*. Naše myšlenky a činnosti jsou strukturovány představami, které si děláme o všem, co se ve světě děje. A jak nám A. Bandura (1986) říká, lidská bytost vykazuje jistou „plastičnost“, která závisí na tom, co člověk je, co dělá, co chce dělat a co si myslí, že by mohl dělat. Má totiž různé schopnosti, které z něj dělají právě lidskou bytost. O své myšlenky a nápady se dělí s jinými lidmi a jedná podle nich. Může si udělat obraz o své budoucnosti, může si klást cíle a jednat právě podle představy o tom, co by se mohlo v budoucnosti dít (prospektivní schopnost).

Vnímání své vlastní účinnosti

Čtvrtá charakteristika sociokognitivní teorie spočívá ve *vnímání (percepci)* své vlastní schopnosti uspět a ve vnímání účinnosti svého jednání (Bandura, 1986, 1990; Gredler, 1992). Zdůrazněme mimochodem, že tato charakteristika dominuje v teoriích neurolingvistického programování (NLP). „Neurolingvističtí programátoři“ říkají: Abychom dosáhli úspěchu, je třeba v něj věřit. Zdůrazněme rovněž, že idea „nemějte už strach a věřte v úspěch“ existuje hodně dlouho. Bandura byl nicméně jedním z prvních, kteří vybudovali teorii učení zohledňující důležitou roli, kterou hraje způsob, jakým jedinec vnímá efektivitu svých činností.

Učení a činnost dané osoby závisejí na tom, co ona sama soudí o svých vlastních schopnostech. Tak například fakt, že se člověk cítí schopný realizovat daný úkol, bezpochyby ovlivní výsledky jeho budoucího chování. Bude mít větší naději dosáhnout úspěchu, jestliže v něj věří. A jestliže úspěchu dosáhne, tento výsledek bude rovněž modifikovat způsob, jakým se dívá na svou vlastní schopnost být úspěšný. Jestliže však jsou výsledky jeho činnosti negativně hodnoceny členy společnosti, v němž žije, pak důsledky jeho činností budou mít pozitivní či negativní vliv na jeho pohled na sebe sama. Dojdeme tím k následujícímu sociokognitivnímu paradoxu. Daná osoba může naprosto přesně vědět, co má dělat, ale může zkazít provedení této činnosti proto, že se pokládá za neschopnou dosáhnout úspěchu (Bandura, 1990). Byla by to například situace učitele, který by i přes svou kompetentnost a velkou pedagogickou zkušenost už nemohl dále adekvátně vyučovat, protože by ztratil důvěru ve své vlastní kvality.

Autoregulace

Pátá charakteristika sociokognitivní teorie spočívá v *autoregulaci* lidské bytosti (Bandura, 1977 a 1986; Gredler, 1992). Příklady, které jsme uvedli, ukazují, že člověk má schopnost ovlivňovat, řídit (regulovat) sám sebe. Není vydán napospas ani svému prostředí, ani svým instinktům. Může jednat v souladu se svými potřebami a modifikovat svou činnost podle jejích výsledků. Může uvažovat o tom, co se kolem něj děje; může pozorovat sám sebe, analyzovat se, a dokonce analyzovat svůj způsob myšlení a modifikovat své vlastní vjemy a svou činnost. Někteří autoři tuto schopnost označují jako „metapoznání“. Zkrátka člověk může do jisté míry ovládat svůj vlastní osud.

Vytváření vzorů

Šestou charakteristikou sociokognitivní teorie je *používání vzorů - modelů* (Bandura, 1986). Člověk se může učit prostřednictvím napodobování jiných lidí. V některých případech si zvolí některou osobu jako svůj vzor a řadu projevů jejího chování napodobuje. Jedná stejným způsobem jako druhý člověk. Rozdíl mezi zástupným (nepřímým) učením a učením podle vzoru (modelu) spočívá v následujícím aspektu - v prvním případě se člověk učí tím, že pozoruje výsledky chování jiného člověka; v druhém případě se učí na základě výsledků svého vlastního chování inspirovaného modelem.

Řada výzkumů týkajících se zvyšování kvalifikace zaměstnanců v podnicích se důkladně zabírá vytvářením modelů. Vzniká zde totiž mnoho otázek: Kdy se zaměstnanec učí tím, že napodobuje buď svého kolegu, nebo svého nadřízeného? Jak si vysvětlit, že to někdy nedělá? Jak se nový zaměstnanec učí hodnotám a vzorcům chování jisté organizační kultury?

5.2.3 Pedagogické strategie

Známe-li tyto principy, jakým způsobem můžeme na jejich základě vybudovat teorii vyučování? Jsme přesvědčeni, že to není nic samozřejmého, uvědomíme-li si fakt, že sociokognitivní teorie učení zdůrazňují vzájemnou závislost mnoha faktorů.** Plyne z toho, že takto nemůžeme odvodit jednoduchou a úplnou teorii vyučování. U mnoha autorů lze nicméně nalézt velmi užitečná doporučení. Podívejme se na několik z nich.

1. Předložení modelů chování žákům (Bandura, 1986; Gredler, 1992)

Žáci rádi napodobují chování lidí, které považují za své vzory. Je tedy úkolem učitelů, aby našli modely chování, které budou žákům ve výuce představovat. Dejme tomu, že by učitel chtěl žáky vést k zodpovědnosti. Pouhé vysvětlení je dobrou věcí, ale bylo by třeba, aby navíc přivedl do třídy osobnost, kterou společnost považuje za zodpovědnou (například vynikajícího

* K tomuto tématu lze konzultovat práce: Bertrand (1991), Sims a Lorenzi (1992).

** Naši intuici potvrdila následující věta uvedená v M. Gredlerovi (1992): „Bylo by třeba vybudovat teorii výuky na základě sociokognitivních teorií.“

lékaře), a aby navodil interakce, které žáky ovlivní. Podívejme se na jiný příklad. Učitel chce ukázat, jakým způsobem je vhodné si dělat poznámky. Spíše než aby se omezil jen na návod, kterým se žáci mají řídit, měl by operace nutné pro dělání poznámek sám vykonávat. Je třeba, aby věc předvedl, a přitom jasně komentoval operace, které provádí.

2. Hodnocení a obhájení hodnot chování (Bandura, 1977)

A. Bandura tvrdí, že učení určitému chování je závislé na hodnotě, kterou přikládáme jeho výsledkům. Je tedy třeba žákům ukázat smysl každého učení. Žáci se učí lépe, jestliže vidí, k čemu jim bude výsledek učení dobrý v životě.

3. Zpevňování chování žáka (Bandura, 1986; Gredler, 1992)

Je velmi důležité, aby se žákovi dostalo kladné zpětné vazby hodnotící pokrok, který ve svém učení udělal. To žákovi umožňuje mimo jiné, aby si vybudoval pozitivní obraz o sobě samém a aby si uvědomil vlastní schopnost vykonat jistý úkol. Právě tak důležité je některé projevy chování omezit trestáním.

4. Praktické aplikace (Bandura, 1986)

Bandura (1986) doporučuje, aby vysvětlení bylo spojováno s praktickými aplikacemi. To je zvláště důležité při psychomotorickém učení. Je totiž velmi obtížné naučit se třeba golfu, aniž bychom ho hráli. Stejně tak je praxe důležitá při výuce psaní. Ti, kteří umějí dobře psát, vědí, že bylo třeba praxe, praxe, praxe...

Probrali jsme tedy několik strategií, které využívají sociokognitivní teorie vzdělávání. Podívejme se teď na vzdělávací strategii, kterou nám na základě své analýzy Bandurových prací navrhuje M. Gredler (1992) a kterou jsme poněkud upravili, abychom ji učinili srozumitelnější pro čtenáře, jenž pravděpodobně Bandurovy práce nečetl. Dodejme, že sociokognitivní strategie vyučování je často velmi teoretická. Pochopíme ji vždy mnohem lépe, když budeme mít na mysli konkrétní příklady, například jak se učít hrát tenis, dělat si poznámky nebo osvojovat si filmovou kritiku. Tato strategie má čtyři následující důležité etapy.

Etapa č. 1 Analýza chování, jehož model je třeba vytvořit

(Příklad: Chceme žáka naučit psát báseň.)

- Vymezit povahu cílového chování - jde o cíl konceptuální (pojmový), afektivní, motorický.
- Vymezit sled fází daného chování.
- Určit v tomto sledu fází kritické body, například potíže s pozorováním daného chování, místa, na nichž dochází s velkou pravděpodobností k omylům.

Etapa č. 2 Popis užitečnosti určitého chování a výběr modelu chování, který bude vyučován

- Určit užitek nebo úspěch, který žákovi přináší chování, jemuž se má naučit. Tak například je důležité naučit se dobře písemně vyjadřovat, jestliže bude v budoucím zaměstnání nutné zpracovávat mnoho zpráv.
- Jestliže se jisté chování ukáže pro žáky málo atraktivní, nalézt jiný model chování, který povede k úspěchu. Možné modely zahrnují spolužáky, učitele a dětem známé postavy, které byly úspěšné.
- Určit, zda má být model symbolický, nebo reálný. Je možné například pozvat na návštěvu do školy oblíbeného spisovatele.
- Vymezit metody pro zpevňování osvojovaného typu chování a včlenit je do modelu.

Etapa č. 3 Vypracování sledu fází vyučování

- Vymezit verbální kódy (komentáře, poukazy, náznaky, vysvětlení) popisující, co je třeba dělat a co se nesmí dělat.
- Odhadnout fáze, ve kterých bude na vysvětlování potřeba více času. Nalézt ta vysvětlení, která bude třeba přidat, aby bylo učení usnadněno.

Etapa č. 4 Faktické provedení (implantace) vyučovací sekvence

V případě motorických dovedností:

- Nechat odborníka předvést dovednosti, které mají být získány, jde tedy o ukázkou modelu k napodobení.
- Dát žákům příležitost praktického procvičení.
- Umožnit vizuální a zvukovou zpětnou vazbu.

V případě kognitivního cíle:

- Představit vzor komentovaný slovním doprovodem.
- V případě pojmu nebo pravidla dát žákům možnost stručně vlastními slovy zopakovat chování, jehož vzor byl předveden.
- Umožnit žákovi, aby jiným žákům na modelu předvedl např. metodu řešení problému nebo aplikaci jisté strategie.
- Dát žákovi možnost zobecnit naučené chování tak, aby bylo aplikovatelné na jiné situace.

5.3 Teorie sociokognitivního konfliktu

5.3.1 Historický přehled a vymezení problematiky

Proud výzkumů vzdělávání ve frankofonních zemích se silně orientuje na konstruktivistické myšlení a v podrobném kontextu byl zkoumán i pojem *sociokognitivního konfliktu* v učení. Sociokognitivní konflikt představuje - v rámci jisté sociální interakce - sociálně a logicky neslučitelné odpovědi na danou otázku (F. Carugati a G. Mugny, 1985). A. Blaye (1989) píše, že základní kámen pojetí sociokognitivního konfliktu položil neopiagetovský proud genetické (vývojové) sociální psychologie. O sociální, kulturní a interakční dimenzi této nerovnováhy se zajímali mnozí badatelé. M. Lefebvre-Pinard (1989) píše, že úloha, kterou hraje sociokognitivní konflikt v kognitivním rozvoji, se už od roku 1968 stala předmětem velkého množství výzkumů uváděných v psychologické literatuře, kterou označuje za „kognitivně-vývojovou“. S americkými studiemi sociokognitivního konfliktu se můžeme setkat skutečně už od roku 1966 (J. Langer, 1969; J. R. Rest, E. Turiel a L. Kohlberg, 1969; Turiel, 1969). Prvními frankofonními zastánci tohoto přístupu byli kolem poloviny sedmdesátých let W. Doise, G. Mugny a A.-N. Perret-Clermontová (M. Gilly, 1989).

Na počátku stál problém sociální dimenze pojmu prekoncept, který byl velmi oblíben mezi konstruktivisty. V kapitole o kognitivně psychologických teoriích jsme viděli, že tento pojem hraje důležitou roli při výkladu konstrukce poznání (N. Bednarz a C. Garnier, 1989; A. Giordan, 1990; M. Laroche a J. Desautels, 1992). A právě během výzkumů týkajících se prekonceptů se ukázal význam kulturní a so-

ciální dimenze konstrukce poznání. Zkoumala se přitom otázka sociálního a interakčního významu „překážky“ v učení.

Zdá se, že první výzkumy se více zajímaly o vztah mezi kognitivní rovnováhou, která existuje v myšlení subjektu, a mezi sociálními konflikty. A. Blaye (1989) nám připomíná, že charakteristikou tohoto výzkumného proudu je teze, podle níž je sociální interakce konstruktivní jen v tom případě, jestliže vyprovokuje konfrontaci mezi odlišnými řešeními různých partnerů. K tomu, abychom vyprovokovali změnu, je tedy třeba zřejmých rozdílů a antagonistických sociálních pozic.

M. Gilly (1989) rozlišuje dva proudy. Prvním je proud genetické sociální psychologie (Perret-Clermontová, Doise a Mugny), který je přímým dědicem piagetovského strukturalistického myšlení a který se zajímá o roli sociálních interakcí mezi vrstevníky ve vývoji inteligence obecně. Gilly (1989) píše: „Teze sociokognitivního konfliktu, která byla původně vypracována při studiu sociálních interakcí, tvrdí, že tyto konflikty, které se odehrávají výlučně uvnitř jedince, nemohou být považovány za dostatečné, a že v jistých klíčových momentech vývoje je třeba hlavní příčinu individuálního pokroku hledat v konfrontacích mezi různými jedinci.“ Zkrátka inteligence dané osoby se vyvíjí řešením postupných konfliktů a krizí. Druhý proud, který reprezentují Gilly, Blaye a Roux, se snaží snížit význam sociokognitivního konfliktu a nalézt pro tento pojem skromnější místo ve vysvětlování sociální konstrukce poznání (Blaye, 1989; Gilly, 1989).

5.3.2 Principy

1. Interakce mezi osobami

První princip je následující: konstrukce poznatků je nutně sociální a spočívá na souboru interakcí mezi osobami. W. Doise a G. Mugny (1981) píší, že interakce jsou zdrojem vývoje osobnosti. Stojíme zde tedy v protikladu ke kognitivně psychologickému hnutí, které se o sociální interakce příliš nestará.

2. Sociokognitivní konflikt

Druhý princip této teorie je následující: sociokognitivní konflikt je zdrojem učení. Zdá se, že je třeba procházet určitými konflikty, máme-li se něčemu naučit. Konflikt stimuluje učení (Doise a Mugny, 1981). Už J. Piaget (1967a) hovořil o pojmu nerovnováhy následujícím

způsobem: „Rozvoj inteligence a usuzování probíhá ve stadiích, a to vždy na základě jisté nové situace, která zvrátí současný řád, a vytvoří tak nerovnováhu, již bude muset subjekt kompenzovat adaptací, ze které pak vznikne nová, silnější rovnováha.“ Ale nezdá se, že by Piageta příliš vzrušoval sociální aspekt této nerovnováhy (Piaget a Inhelderová, 1966). Nový piagetovský proud se naopak více zajímá o roli sociálních interakcí v kognitivním rozvoji a zdůrazňuje konstruktivistickou úlohu sociokognitivního konfliktu.

Sociokognitivní konflikt hraje v tomto didaktickém proudu významnou roli. Dochází tu k odklonu od individualistické piagetovské pozice vztahující se ke kognitivnímu rozvoji, tedy od pozice, která postuluje paralelní rozvoj sociálního a kognitivního aspektu (Bednarz a Garnier, 1989; Gilly, 1989). Sociokognitivní teorie se v této věci liší, protože se zabývá problémem vztahů mezi individuální kognitivní dynamikou a kolektivními procesy. Je zde totiž snaha dokázat, že v procesu konstruování poznatků má prioritu koordinace aktivit různých jedinců před koordinací na úrovni vnitřně individuální. Cítíme, že teze Vygotského (která bude v této kapitole analyzována později) zde získává větší váhu než teze piagetovská a ovlivňuje zásadním způsobem teorii sociokognitivního konfliktu. Vygotskij tvrdil, že pokrok je v individuálním myšlení umožněn souhrnem sociálních interakcí. N. Bednarz a C. Garnier (1989) připomínají, že první práce v této oblasti se týkaly kauzální role sociálních interakcí v urychlení geneze kognitivních struktur, tedy v přechodu od předoperačního stadia ke stadiu operačnímu. Přitom tyto práce užívaly piagetovské operační zkoušky s pojmem zachování (konzervace). Jiní badatelé se pak zajímali o studium účinnosti sociální dynamiky při výuce postupů při řešení problémů.

M. Lefebvre-Pinardová (1985, 1989) se inspiruje Vygotským a formuluje problematiku sociokognitivního konfliktu tímto způsobem: „Když se nějaký jedinec, dítě nebo dospělý, snaží vyřešit problém nevhodným způsobem a přitom si není vědom nedostatečnosti svých strategií, pak pravidla, podle kterých řídí své chování, obvykle nezměníme jenom tím, že mu dodáme prostou korekturu pomocí zpětné vazby. Za jakých podmínek můžeme tedy u tohoto jedince (...) vyvolat skutečný konfliktní stav, který by jím byl jako takový pocíťován a který by mohl být zdrojem kognitivní restrukturační přenosné na jiné situace?“ Lefebvre-Pinardová věří, že našemu pedagogickému úsilí

může velmi pomoci pojem *zóny nejbližšího vývoje*. Tento pojem je definován jako vzdálenost mezi současnou úrovní vývoje, kterou lze stanovit na základě způsobu, jímž dítě samo řeší problémy, a mezi potenciální úrovní vývoje, kterou je možné stanovit na základě způsobu, jímž dítě řeší problémy s pomocí dospělého nebo ve spolupráci s jinými, pokročilejšími dětmi. Lefebvre-Pinardová (1989) tvrdí, že jedinec bude svá kognitivní pravidla a strategie systematicky používat ve stále větším počtu situací, na něž se hodí, úměrně tomu, jak ho situace sociokognitivního konfliktu bude nutit k reflexi těchto pravidel a strategií.

3. Překonání kognitivní nerovnováhy u jedince

Teorie sociokognitivního konfliktu je charakterizována ještě třetím principem - úsilí o překonání kognitivní nerovnováhy mezi jedinci (interindividuální nerovnováha) vede k překonání kognitivní nerovnováhy uvnitř jedince. M. Gilly (1989) pojednává zvláště o jedné formě sociokognitivního konfliktu - o sociálním interakčním konfliktu. Tuto formu konfliktu můžeme shrnout následujícím způsobem. Při spolupráci různých jedinců se v jistých případech a za jistých podmínek odhalí rozdílné odpovědi spočívající na rozdílnosti hledisek účastníků. Často je výsledkem dvojí nerovnováha - nerovnováha mezi jedinci spočívající na rozdílnosti odpovědi subjektů; nerovnováha uvnitř jedinců plynoucí z uvědomění si odlišné odpovědi partnera, z níž se rodí pochybnost o vlastní odpovědi. Badatelé však tvrdí, že tato učební situace nemůže být převedena na individuální kognitivní problém. Právě proto, že jde o problém sociální, říkají badatelé, jsou žáci vedeni k tomu, aby sladili svá hlediska do nového systému, v němž dojde mezi nimi ke shodě. Doise a Mugny (1981) se vrací k tezi Vygotského (1978), podle níž je rozvoj všech vyšších funkcí uskutečňován transformací interpersonálního procesu v proces intrapersonální. Mugny a Doise (1983) píší, že „žáci, kteří se účastnili jistých typů koordinovaných sociálních činností ve skupině, se pak stávají schopnějšími realizovat podobnou koordinovanou činnost sami“ a že individuální pokrok spočívá v interiorizaci (zvnitřnění) nových typů koordinace mezi jedinci, vyvolané řešením sociokognitivního konfliktu.

5.3.3 Pedagogické strategie

Teorie sociokognitivního konfliktu je až do dnešní doby charakterizována svou intenzivní teoretickou reflexí nutnosti navození plodné konfrontace mezi žáky. Pedagogických aplikací je v ní málo. Můžeme nicméně vyvodit jisté obecné strategie, které plynou z úvah, jež nyní nastíníme.

Sociokognitivní konflikt může v učení prokázat svou efektivitu z následujících důvodů:

- umožňuje žákovi uvědomit si, že existují ještě jiné odpovědi než jeho a že existují různá hlediska; to ho nutí zaujmout kritické stanovisko ke své počáteční odpovědi;
- konflikt zvyšuje pravděpodobnost, že žák zaujme aktivní poznávací postoj, protože je zde nutnost sociálních regulací, nebo dokonce nutnost koordinace aktivit, kterou si vyžaduje daná situace;
- žák se učí objevovat informace (zajímavé, nepředvídané, známé, dodávající klidu, falešné, jakékoliv) v odpovědích jiných žáků; tyto informace mu budou k užítku při konstruování jeho vlastního poznání;
- konflikt může žáka přivést k přijetí faktu, že je v situaci, kdy se musí změnit, a ke spolupráci při řešení problémů.

5.4 Vygotského sociálně-historická teorie

5.4.1 Historický přehled a vymezení problematiky

Kulturní rozmanitost, která je charakteristická pro naši současnou společnost, a Vygotského zdůrazňování jednak důležité role kultury při učení a jednak interakce mezi jednotlivými jedinci působí, že je stále větší zájem o myšlenky tohoto psychologa. Když byla ve Francii vydána kniha s názvem *Modely pedagogické činnosti* (1988), jejímiž autory byli C. Alvès, J. Pojé-Crétien a N. Maou-Chassagny, jednalo se o konkrétní pokus realizovat sociálně-interakční model inspirovaný L. Vygotským. U těchto učitelů je dobře vidět vliv Vygotského a jeho

pojmu „potenciální zóna vývoje.“ Uvedení autoři používají rovněž pojmu „pedagogické drama“. Tvrdí, že pedagogická činnost se podobá sledu zápletek, které vedou aktéry k hledání poznání. Pedagogika je „časoprostor, v němž se rodí kultura“, „potenciální zóna investic“.

Téměř ve stejné době odkazoval na Vygotského i významný americký autor Jerome Bruner (1986). Podle tohoto autora je lidské já je utvářeno světem, ve kterém žije, a lidé jsou kulturními a sociálními aktéry. V sociálních a v kulturních dramatech hrají vždy jen jednu roli. Já není nikdy nezávislé na své sociokulturní existenci. Utváří se pomocí velké zásobárny nástrojů, kterou je jeho kultura. Interpretuje svět a tato interpretace se rodí ve spolupráci s jinými lidmi (Vygotskij, 1985). Zkrátka lidské já má hluboce transakční povahu. Tyto transakce definují a vedou člověka v jeho činnostech a kultura je vyvíjejícím se a synergickým celkem těchto transakcí. Kdo to tedy je ten Vygotskij, jehož texty^{**} mají čím dál větší vliv na teoretiky vzdělávání?

Ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij se narodil v roce 1896 a zemřel v roce 1934. Měl tedy jen málo času na vytvoření svého díla, jež zůstalo neúplné. Od samého počátku své kariéry útočil na Pavlovovu reflexologii a na Kohlerovu tvarovou psychologii. Místo toho nabídl svou sociálně-historickou psychologii. Tvrdil, že rozvoj lidského ducha je částí sociálního a historického procesu. Útočil rovněž na akademické koncepce vzdělávání. Podle Vygotského (1978) velký počet výzkumů ukazuje, že ani tradiční požadavky na kázeň, ani výuka starých jazyků, dějin klasických civilizací a matematiky nemají velký vliv na duševní rozvoj dítěte. Vygotskij se opírá o práce Thorndikeovy a tvrdí, že mu není jasné, jak by učení latinské gramatiky mělo umožnit rozvoj obecných schopností - paměti, pozornosti, pozorovacích schopností, soustředění a dovednosti v usuzování. Takové závěry nelze vyvozovat, říká Vygotskij (1978), protože lidský duch vůbec není předivem obecných schopností, jako jsou paměť, úsudek, pozornost nebo pozorovací schopnost.

* Ve Vygotského textech nacházíme následující výrazy: potenciální zóna vývoje, zóna potenciálního vývoje a zóna nejbližšího vývoje.

** Jeho knihy byly překládány do angličtiny teprve od roku 1962 a do francouzštiny od roku 1985. České překlady jsou uvedeny na konci knihy.

5.4.2 Principy

Budeme se teď věnovat několika principům, které v současnosti vzbuzují pozornost badatelů v oblasti vzdělávání, totiž vztahu mezi vývojem a učením, zprostředkující roli kultury a zóně nejbližšího vývoje.

1. Zóna nejbližšího vývoje

K popsání průběhu vývoje jednotlivých funkcí dítěte navrhuje Vygotskij koncept zóny nejbližšího vývoje. Tuto zónu definuje jako vzdálenost mezi dvěma rovinami: úrovní současného vývoje, jehož mírou je schopnost žáka řešit problémy *samostatně*, a úrovní vývoje, měřeného schopností žáka řešit problémy *s pomocí někoho jiného*. Vygotskij dodává, že současná úroveň je mírou minulého vývoje, zatímco zóna nejbližšího vývoje je mírou vývojového potenciálu či stavu procesů, které právě „dozrávají“.

Právě na tento pojem odkazuje ve svých pracích dlouhá řada badatelů. Bude tedy vhodné uvést konkrétní příklad, abychom lépe pochopili jeho smysl. Vezměme si osobu, kterou chceme naučit hrát tenis. Zóna nejbližšího vývoje je vzdálenost mezi tím, co už umí (stav jejich reálných znalostí), a mezi tím, co by dokázala, tedy konečným stavem jejího vývoje, kterého dosáhne, když jí někdo ukáže, jak se má hrát. Vzdělání se týká právě této zóny možného vývoje. Zkrátka dvě osoby, které se učí hrát tenis, by mohly ve stejném věku dosáhnout téže úrovně vývoje (byly by tedy na základě svého chování hodnoceny ve svém vývoji jako rovnocenné), ale přitom by jejich potenciály byly různé (byly by ve svých vývojových možnostech hodnoceny jako nerovnocenné).

Existence této zóny je postavena na dvou axiomech - na možnosti rozvoje a na nutnosti sociokulturního zprostředkování. Podívejme se na oba tyto axiomy.

2. Vztah mezi vývojem a učením

Vygotskij stejně jako mnozí jiní tvrdí, že dítě může mít do jisté míry svůj vývoj pod kontrolou. Může se vyvíjet. Tento vývoj je závislý na jeho učení. Vygotskij se soustřeďuje na to, aby jasně vyjádřil, že stojí v protikladu k těm, kteří si, jako například Piaget, myslí, že vývoj předchází učení (například je třeba nejdříve dosáhnout určitého vývojového stadia, abychom se mohli naučit formálnímu usuzování). Stojí

také v protikladu k těm, kteří, jako například William James, tvrdí, že učení je totožné s vývojem a že oba procesy probíhají simultánně. A konečně Vygotskij kritizuje dokonce i ty autory, kteří věří, že růst a vývoj se navzájem ovlivňují, protože neprozkoumali povahu tohoto ovlivňování.

3. Sociokulturní zprostředkování

Zóna nejbližšího vývoje má zcela zvláštní charakteristiku - je sociální a kulturní. Jinak řečeno, člověk, který se učí hrát tenis, bude hrát tak, jak mu to učitel ukázal a jak hrají ostatní žáci. Naučí se zcela specifickému chování, determinovanému kontextem učení. Bude hrát stylem, který do jisté míry napodobí styl učitele. Napodobí také ostatní spolužáky. To je podstatou sociálního a kulturního procesu učení. Stejně tomu bude v případě, kdy se bude tato osoba učit psát. Po skončení procesu učení bude její písmo dáno také kulturou učitele.

Stačilo by uvést další příklady, abychom pochopili, že zóna nejbližšího vývoje, kterou Vygotskij popisuje, je sociální a kulturní teorií, která může mít významný vliv na vzdělávání. Je-li totiž učení žáka závislé na interakcích, které vznikají v jeho zóně vývoje, pak je nutné s velkou pozorností sledovat tyto interakce, jež jsou vyvolávány ostatními lidmi - žáky, rodiči, učiteli.

5.4.3 Pedagogické strategie

Vygotskij nenapsal nic, co by pojednávalo přímo o strategiích vyučování. Vstoupil však do diskuse o teoriích učení a o jejich vlivu na teorie vzdělávání. A právě proto J. Bruner říkal, že Vygotskij vypracoval teorii vzdělávání.

Vzdělávací modely, které byly aplikací Vygotského principů „sociálně-historické psychologie“, pak rozpracovali jiní badatelé a učitelé, jako například A. Palinscar a A. Brown (1984), J. Wertsch (1985a, 1985b), C. Moll (1990) a M. Gredler (1992).

Tak například M. Gredler (1992) popisuje strategii výuky plynoucí z Vygotského teorie a aplikovatelnou na práci s velmi malou skupinou žáků (od dvou do šesti osob). Podívejme se na její hlavní etapy.

Etapu č. 1 Vyhledání pojmů nebo principů v učivu

- 1.1 Které pojmy nebo principy charakterizují žákův svět (jako například zájem o počítače)?
- 1.2 Které pojmy nebo principy mohou žákovi usnadnit ovládnutí jeho vlastního myšlení (například napiše-li shrnutí textu vyjadřující míru jeho pochopení)?

Etapu č. 2 Strukturace učební činnosti

- 2.1 Jaká je úroveň obecného chápání, která je nutným předpokladem pro zahájení učení?
- 2.2 Které části činnosti učení musí učitel ukázat na modelu?
- 2.3 Které činnosti musí učitel provést především?
- 2.4 Jakým způsobem musí žák používat znaky a symboly k regulaci svého chování?
- 2.5 Které podněty a zpětné vazby musí učitel poskytnout, aby učení usnadnil?

Etapu č. 3 Praktické provedení a vyhodnocení

- 3.1 Zvyšoval učitel s postupujícími pokroky žáka i úroveň obtížnosti?
- 3.2 Byli na konci výuky žáci schopni samostatných činností?
- 3.3 Dopracovali se žáci na konci výuky k jinému způsobu myšlení?
- 3.4 Získali žáci dovednosti, které lze obecně použít v jiných situacích?

5.5 Teorie kontextualizovaného učení

5.5.1 Historický přehled a vymezení problematiky

Ústředním problémem těchto teorií je kontext učení. Základní otázka zní takto: Můžeme poznatky vyčlenit ze situací každodenního života, v nichž jsou používány? Často se říká, že prvním cílem školy je předávání poznatků žákovi. Chloubou přitom je, že žáci získávají tytéž poznatky na kterémkoli místě nebo v kterékoli škole. Ohled na pedagogický kontext, tedy na učební činnosti a na sám kontext výuky

a učení, stojí však až na druhém místě. Takto pojaté vzdělávání ovšem vede k vážným problémům.

Badatelé Brown, Collins, Duguid, Clancy, Pea a Greeno, kteří jsou většinou členy *Institute for Research on Learning*, nacházejícího se v Palo Alto v Kalifornii, tvrdí, že nemůžeme oddělit získávání poznatků od jejich pedagogického, kulturního a sociálního kontextu. I když řada didaktických směrů automaticky přijímá toto oddělení předávání poznání od prostředí, v němž mají být získané poznatky používány, zastánci teorie kontextualizovaného učení naopak tvrdí, že kontext musí být do učení začleněn. Tvrdí také, že nebrat ohled na kontext učení znamená jít proti prvotnímu poslání vzdělávání, kterým je zprostředkování poznatků, které budou žákovi užitečné v jeho každodenním životě!

J.S. Brown, A. Collins a P. Duguid (1989, 1993) tvrdí, že učení v té podobě, v jaké se provádí v současné školní kultuře, je neúplné, ba dokonce nepřizpůsobené reálnému světu. Škola stojí před tímto problémem - dělá jako by poznání existovalo samo o sobě a mimo jakýkoli sociálně kulturní kontext. Škola ignoruje kulturní kontext, z něhož poznatky vzešly (Lave, 1988), a stejně tak se nestará ani o sociální kontext, v němž budou používány.

J. Lave (1988) zdůrazňuje, že v současnosti existuje více teorií situačního učení. Nejběžnější z nich, jak říká Lave, je teorie, kterou reprezentují Brown, Collins, Duguid a Greeno. Lave (1988) označuje svou pozici za odlišnou. Označuje ji jako *osvojování poznatků v situaci*. Domnívá se, že jde o drobné odstíny, nepodložené hlubokými teoretickými rozdíly. Budeme tedy tyto teorie analyzovat společně.

5.5.2 Principy

1. Poznání je nástrojem, který podstatně závisí na činnosti a na kultuře

Teorie kontextualizovaného učení spočívají na jednom základním principu - poznání je nástrojem, který podstatně závisí na činnosti a na kultuře. W. Clancy (1992) stejně jako J. S. Brown, A. Collins a P. Duguid (1989, 1993) navrhují teorii vzdělávání, která se opírá o tento základní princip. Říkají, že je třeba vzdát se myšlenky, že by pojmy byly autonomními a abstraktními entitami. Poznání je ve své

podstatě produktem sociální a kulturní činnosti. J. Lave (1988) tuto pozici analyzuje takto:

„Její obhájci (...) prohlašují: po mnoho let jsme analyzovali jedince, vnitřní kognitivní proces, reprezentace, paměť a řešení problémů, avšak jsou ještě jiné věci, které by naše teorie měly rovněž zahrnout. Jedinci své poznatky zpracovávají, představují a připomínají si je vždy ve svých vztazích k druhým lidem a v závislosti na sociálním prostředí, v němž se nacházejí. Plyne z toho, že bychom oblast naší intraindividuální teorie měli rozšířit na každodenní činnosti a sociální interakce.“

2. Osvojování poznatků plyne z participace

Lave (1988, 1991) říká, že osvojování poznatků, myšlení a poznání jsou vlastně vztahy mezi lidmi vykonávajícími jistou činnost, a to ve světě a se světem sociálně a kulturně strukturovaným. Dodává, že osvojování poznatků je „vlastností, která plyne z legitimní, globálně nahlížené participace (...) dané osoby na činnosti skupiny, s níž sdílí tytéž praktické dovednosti a postupy“.

Ponechme stranou nuance mezi teoretiky a uvědomme si, že pojmové poznání je ve svém základě souborem nástrojů, které budou používány v reálných situacích. Kdo říká „nástroj“, říká situace, dějiny, odbornost, akumulace poznatků, zkušenost, umění, řemeslník a nutně i učeň. Hovořit o nástroji nemá smysl, jestliže neexistuje situace, která umožňuje jeho použití a která vychází z dějin jeho používání. To platí pro všechny poznatky, včetně poznatků matematických! Provést matematický úsudek má koneckonců smysl jen tehdy, je-li tento úsudek použit při plnění jistého úkolu. Analogickým způsobem se může zdát snadné pochopit používání počítače. Můžeme toto používání vysvětlit na tabuli, ukázat různé druhy počítačů atd. Skutečné pochopení tohoto nástroje lze však získat teprve jeho používáním. Zkrátka *používat* počítač se naučíme jen v konkrétních situacích. V nich se také naučíme využívat zkušenosti jiných uživatelů, čerpat z učebnic, vyměňovat si informace. Úhrnem tedy platí, že každý koncept je vždy napojen, jak říkají Brown, Collins a Duguid (1989), na určitou aktivitu a na určitou kulturu. Učit se nějakému konceptu tedy znamená učit se používat nástroj, který má své dějiny plynoucí z praktických činností.

3. Kulturní kontext definuje prostředí, v němž se využívá poznání

Je třeba pochopit pojem *kulturního kontextu* jakožto celku charakteristik prostředí, v nichž bude poznání používáno. Zvládnout technické znalosti potřebné k opravě automobilu je něco zcela jiného než umět jednat s klientem, který vám přijde do dílny sáhodlouze vyprávět o závadách svého vozu. Rozdíl mezi těmito dvěma případy pochází z konkrétního umístění poznatků, to jest z přítomnosti jistého kontextu, který v každodenních situacích významně modifikuje používání poznatků získaných ve škole. Tak například ve školní kultuře jsou problémy téměř vždy přesně definovány, zatímco kultura každodenního života nás staví před problémy definované špatně nebo jen částečně vymezené. V našem příkladě, kdy připravujeme budoucí automechaniky, se bude učeň muset navíc pokusit pochopit, co mu vlastně klient říká („Můj vůz vydává nějaké podivné zvuky!“). Bude muset často používat poznatky, které ve škole nezískal.

5.5.3 Pedagogické strategie

Clancy (1992), stejně jako jeho kolegové Brown, Collins a Duguid, tvrdí, že je tedy třeba vymanit poznatky z jejich školního kontextu, vrátit je do jejich kontextu původního a vyučovat kulturní charakteristiky situací, v nichž se tyto poznatky zrodily, a to pomocí *autentických aktivit*, to jest činností běžných v této kultuře.* Není-li tomu tak, nemohou mít žáci žádnou představu o prostředí, v kterém budou muset tyto poznatky používat. Situace ve vyučování jsou podle těchto autorů často hybridní; jsou směsicí školní kultury (toho, co vykonávají učitelé a žáci ve škole) a autentické kultury (kultury těch, kteří jsou činní ve skutečném životě). Žáci se často setkávají s dvěma různými referenčními rovinami, z nichž jedna je velmi silně zastoupena, totiž školní kultura, a druhá velmi slabě, totiž kultura životních praktiků. Žáci tedy nemohou získat dostatečným způsobem oporu v kultuře autentické, oporu, která by jim pomohla lépe pochopit to, čemu se mají naučit.

Poznamenejme také, že žáci, kteří mají úspěch ve školní kultuře (pochopili, jak odpovídat učiteli, jak řešit otázky při zkouškách atd.), si nemohou být jisti, že uspějí také v pracovním prostředí. Budou se

* S didaktickými přístupy založenými na autentickém učení se lze v češtině podrobně seznámit u Pasche (1998) - pozn. red.

muset učit adaptovat na jinou kulturu, která není kulturou učitele nebo školy! Budou se muset naučit žít a pracovat v jiném prostředí, než je prostředí školy a univerzit. Vrcholem neštěstí je však to, že se jim nedostane nutné přípravy k této adaptaci, pokud ovšem neměli to štěstí, že prošli stážemi v podnicích.* Chápeme teď, že tito badatelé nemají příliš rádi následující myšlenky: „myšlení je individuální a má svou vlastní strukturu“, „škola je neutrální a nezávislá na svém prostředí“, „pojmy jsou abstraktní a nezávislé na jakémkoli kontextu“.

Brown, Collins a Duguid (1989, 1993) tedy navrhuji, abychom použili pojem „učení“. Stejně jako jedinec, který se učí nějakému umění (malířství, ryctví, bojová umění atd.) nebo nějakému řemeslu, musí žák být „kognitivním učněm“ a jeho učitel musí být průvodcem, instruktorem. Jak je třeba chápat pojem kognitivního učňovství? Učění je chlapec nebo děvče, které se učí jistému řemeslu. Uvedme si čtyři zajímavé aspekty situace učně:

Učí se v „reálných“ situacích, jež jsou situacemi každodenního života. Jeho znalosti jsou včleněny do skutečnosti a kontextualizovány; získal tedy poznatky, které jsou skutečnými konceptuálními nástroji.

Učí se s jinými a dělí se o své poznatky, o své problémy a své objevy v kolektivním procesu. Včlenění do skupiny umožňuje učni hrát různé role. Lépe tak pochopí, co ho čeká později, až bude začleněn do pracovních týmů. Tato socializace je důležitá. Žáci si musí navyknout pracovat společně. Učí se pronikat z osobního mikrosvěta do složitějšího a širšího světa.

Toto učení je doprovázeno mistrem, který vede svou malou skupinku. Učitel musí nejprve rozpoznat a pomoci explicitně vyjádřit žákova předchozí pojetí (prekoncepce). Pak musí žákovi pomáhat v jeho pokusech o nové pochopení. Vytváří učební situace. A nakonec musí žákovi dodávat odvahu k pokračování v práci s jistou mírou autonomie. Učitel je kognitivním instruktorem, který se o žáka stará stejným způsobem, jako to dělá například lyžařský nebo tenisový instruktor.

* V mnoha západních zemích se prakticky nepoužívá středoevropský duální systém s učňovským školstvím kombinujícím teoretickou a odbornou přípravu. V poslední době se jej ovšem v nějaké formě např. Spojené státy snaží zavádět - pozn. red.

Učí se překonávat překážky. Tato pedagogická strategie také sází na výměny názorů týkající se neúčinných strategií, omylů, špatných koncepcí atd. Je pak snazší odhalit žákovy prekoncepce, překonávat překážky, které tyto koncepce představují, a navykat žáka na život ve špatně definovaných situacích, na život s omyly, se ztrátovými časy atd.

5.6 Teorie kooperativního vyučování a učení

5.6.1 Historický přehled a vymezení problematiky

Teorie kooperativního vyučování a učení jsou v současné době velmi populární. Stále více učitelů se zajímá o tuto koncepci vzdělávání. Dnes jsme svědky návratu těchto teorií do Francie a do Ameriky. Francouzský časopis *Le nouvel éducateur* obsahuje mnoho velmi zajímavých textů, které vrhají světlo na každodenní realitu kooperativní praxe. Stejně je tomu s americkým časopisem *Cooperative Learning*.

Teorie kooperativního vyučování existují již dlouho. Ve Francii se jejich teoretikové objevili velmi brzy. Francouzská kooperativní pedagogika hledá svou inspiraci především u Freineta, který ve Francii zavedl svou teorii vzdělávání v letech 1936-37. Cíle kooperativní pedagogiky, inspirované Freinetovou pedagogikou, lze shrnout takto (Michel Bertrand, 1992):

„Freinetova pedagogika se opírá o čtyři základní ideje:

- právo na sebevyjádření a na komunikaci,
- kritická analýza reality,
- převzetí zodpovědnosti za sebe sama,
- převzetí zodpovědnosti za skupinu.

Tato pedagogika je nekončícím pohybem:

- mezi jedincem a skupinou, a to na rovině žáků, učitelů a různých skupin dospělých,
- mezi teorií a praxí, a to s použitím materiálních prostředků (pedagogických nástrojů) a prostředků institucionálních (družstevní „kooperativa“ a korespondence),
- mezi třídou a okolním prostředím.

Je to materialistická pedagogika, v níž použití pracovních nástrojů a technik, jež mohou být stále zdokonalovány, umožňuje dětem a ado-

lescentům, aby se dobírali individuální a kolektivní autonomie a aby získávali potřebné poznatky.“*

Podněty, které stály u základů teorií kooperativního vyučování a učení, vycházely z empirických zjištění o současné škole, které se v různých analýzách vždy znovu objevují: pasivita působená tradiční výukou, absence přímých kontaktů mezi žáky, pedagogická slabost některých metod „činné školy“, malá tolerance vůči kulturním, ekonomickým, sociálním a etnickým rozdílům. Tak bylo například zjištěno, že spíše konzervativní typ výuky osmdesátých let podporoval zvětšování rozdílů mezi dětmi v závislosti na přiznaných nebo nepřiznaných kritériích daných sociální a kulturní selekcí. Americký výraz pro diferenciaci „tracking“ - stejně jako francouzské výrazy „filière“ a „voie“ (česky zhruba „směr“ nebo „cesta“) dobře vyjadřují tuto situaci. Zvláště připomeneme-li, že nutně existují také „cesty do garáže“, kam jsou odstavováni zdánlivě méně nadaní nebo znevýhodnění žáci. Uvádí se rovněž, že obvyklá podoba výuky ústí do pedagogické praxe pouhého předávání (transmise) hotových poznatků. Tato ve školách běžná praxe ponechává jen malý prostor rozvoji humanistických a personalistických pedagogických metod, které by žákovi dopřávaly větší svobodu k osobnostnímu růstu.

Konečně se zdůrazňuje, že mnoho učitelů obecně nemá námitky proti větší míře sociální interakce ve třídě, ale v praxi nepoužívají prostředky vhodné k dosažení pozitivních výsledků. Jeden výzkum ukázal, že dovést žáky k aktivní účasti není tak snadné, jak bychom si mohli myslet, že dva nebo tři žáci (ve třídě o čtyřiceti žácích) ovládají polovinu interakcí a že zdrojem 75 % všech interakcí ve třídě je čtyři až pět žáků (Karp a Yoels, 1987). Mnohé výzkumy a zkušenosti (Schi-edewind a Davidson, 1987; Slavin, 1987, 1990a, 1990b, 1991; Augustine, Gruber a Hanson, 1990; Johnson a Johnson, 1990; Levin, 1990; Bennet, 1991; Joyce, Weil a Showers, 1992; Shor, 1992a) naopak ukazují efektivitu kooperativního učení, pokud jde o rozvoj skupiny, učení se kritickému myšlení a získávání „metakognitivních“ metod učení.**

* Českého čtenáře odkazujeme na podrobnou studii Štechovu (1992) - pozn. red.

** Podobné výsledky o nerovnoměrném podílu aktivní participace, o vlivu sexových faktorů a marginalizaci etnicky odlišných žáků shromáždil v češtině Průcha (1997) - pozn. red.

Souhrn těchto problémů (pasivita žáka, obtíže týmové práce, pedagogický konzervatismus) by měl přivést učitele a badatele k zájmu o kooperativní metodu. A učitelé, kteří byli alergičtí na tradiční metody a nechtěli se smířit zvláště s pasivitou svých žáků, skutečně vykročili opačným směrem. Pokusili se nalézt řešení těchto problémů a obrátili se k teoriím skupinové práce, které dopřávaly větší prostor žakově aktivitě. Koncipovali vzdělávací činnosti, jejichž hlavní charakteristikou byla jak integrace jednotlivců bez ohledu na jejich etnický, ekonomický, sociální a jiný původ, tak aktivní účast žáků.

5.6.2 Principy

Kooperativní vyučování spočívá na základních principech, které byly už několikrát popsány. Významní pedagogové publikovali na toto téma od začátku 20. století řadu prací a mnoho z nich stále ještě zůstává aktuální výzvou. Změny vzešly zvláště z „nové“ sociální a kulturní složitosti, způsobené narůstající urbanizací, migrací a zvětšujícím se vlivem masmédií. Tyto změny vedou k nutnosti adaptovat dřívější teorie. Principy však zůstávají tytéž. Podívejme se na stručný popis těchto principů, který nacházíme téměř ve všech teoriích kooperativního vyučování a učení (Houssaye, 1988a, 1992; Augustine, Gruber a Hanson, 1990; Cooper a kol., 1990; Kagan, 1990a; Joyce, Weil a Showers, 1992; Shor, 1992).*

Partnerství

Princip, na kterém spočívá kooperativní učení, je velmi prostý: žáci se učí lépe a více, když mohou společně pracovat na jednom projektu. Plyne z toho, že je třeba vytvořit takové struktury výuky, které usnadňují spolupráci více žáků. Soutěživost musí být nahrazena partnerstvím. Proto je seskupení žáků kolem společného projektu běžně používanou strategií kooperativního učení.

Pružnost

Existuje téměř nekonečné množství způsobů, jak realizovat kooperativní učení, protože tato metoda je charakteristická svou velkou pružností. Je třeba se přizpůsobit okolnostem, dané skupině žáků, kultuře,

* Českému čtenáři doporučujeme z nejnovějších publikací zejména práce Kasikové (1997) a Pasche (1998) - pozn. red.

regionu atd. Neexistuje jeden model, který by byl použitelný za všech okolností.

Vzájemná pomoc

Kooperativní učení spočívá na principu, že všichni si musí navzájem pomáhat. Každý se účastní kolektivního díla. Nadanější žáci musí pomáhat méně nadaným, protože žádný řetěz není nikdy silnější než jeho nejslabší článek.

Augustine, Gruber a Hanson (1990) tvrdí, že kooperativní vyučování má pozitivní vliv na žáky slabé, průměrné i vynikající. Slabí mohou využít podpory, kterou jim nabízí skupina, a dosáhnout úspěchu tam, kde dříve ztroskotávali. Průměrní žáci obvykle své výkony zlepší a také se dívají pozitivněji sami na sebe. Vynikající žáci se zase naučí pracovat s ostatními, což dříve nedělali právě proto, že měli velký talent. Při kooperativním způsobu práce pociňují stále větší radost z toho, že mohli skupině pomoci.

Kognitivní složitost

Učební situace spočívají v seskupování žáků. Žák se tak nutně dostává do kognitivních, psychologických a sociálních situací, ve kterých vystupuje mnoho proměnných. Učí se tedy „fungovat“ v kontextu, který ho více stimuluje.

Rozmanitost sociálních situací

Kooperativní vyučování směřuje k osvojení hodnotných vzorců sociálního chování, jako je například tolerance. Paralelně s tímto vývojem lze sledovat ubývání takových typů chování, jako je například rasismus nebo soutěživost. Augustine, Gruber a Hanson (1990) zdůraznili, že kooperativní výuka má následující účinky: radikální změna v pohledu učitelů na učení a na výuku, získání takových dovedností a typů sociálního chování, jako je přesné formulování vlastních myšlenek a chápání myšlenek druhých, schopnost přijmout druhé lidi, lepší reakce na požadavky skupiny atd.

Kagan (1990a) tvrdí, že naše soutěživé či kooperativní chování je určeno prožívanými situacemi. Soutěživost stoupá, říká Kagan, se stupněm urbanizace. Děti z venkova jsou daleko kooperativnější než děti z měst. Navíc také při výzkumech prováděných s dvěma tisíci dětmi v Kalifornii konstatoval, že kooperativní učení v etnicky rozma-

nitě složených skupinách výrazně u dětí snižovalo rasismus. Kagan (1990b) zdůrazňuje význam pozitivní vzájemné závislosti a navrhuje, aby byly vytvářeny třídní projekty, které by žáky vedly ke spolupráci a potlačovaly by soutěživost. Tento způsob práce působí, že žáci nejsou postihováni, jestliže momentálně neznají odpověď na dílčí otázku, pokud se jim správně daří postupně uskutečňovat celkový projekt.

Zlepšení sebehodnocení

Při úspěšném uskutečňování kolektivního díla se žáci učí vidět pozitivněji sami sebe. Cítí, že mají v očích druhých větší hodnotu, že už nejsou tak sami a že snáze dojdou pomoci, mají-li problémy; to vše velmi zvyšuje žákovu motivaci. Výzkumy, které prováděl Sharan (1990) na univerzitě v Tel Avivu, ukazují, že kooperativní metody pomáhají dosáhnout lepšího sebehodnocení dětí a že žáci, ať už jsou vynikající nebo slabí, dosahují lepších školních výsledků.

5.6.3 Pedagogické strategie

U autorů, kteří publikují o kooperativní pedagogice, je snadné nalézt praktické pedagogické návody. Při navrhování strategií je totiž velká pozornost věnována zkušenostem učitelů a většina doporučení se zakládá na experimentech. Seskupili jsme pedagogické strategie, které navrhuji obháječi kooperativního vzdělávání. Podívejme se na ně:

1. Individuální zodpovědnost

(Johnson, Johnson a Holubec, 1986; Cooper a kol., 1990; Slavin, 1990b; Kohn, 1991)

Žák musí mít pocit zodpovědnosti za činnost skupiny. Žáci se více angažují, jestliže vědí, že za své individuální úsilí budou odměněni. Je tedy třeba:

- odměňovat žáky jednak na základě výkonu skupiny jako celku a dávat navíc body žákovi (například když skupina dosáhne 90 % úspěšnosti v jistých aktivitách);
- vyhnout se zneužívání vnější motivace (peníze, dárky atd.);
- interpretovat měření výkonů každého žáka spíše na základě věcných kritérií než porovnáváním s ostatními (normativně);
- naléhat na osobní zodpovědnost tam, kde skupiny mají více než tři členy.

2. Vytváření malých heterogenních skupin

(Johnson a Johnson, 1989; Cooper a kol., 1990; Hooper, 1992a)
Většina výzkumů zdůrazňuje význam vytváření malých skupin, které mají být co do svého složení raději heterogenní. Je tedy třeba:

- vytvářet malé skupiny z pěti až šesti osob; žáci nemohou vyvíjet dostatečně intenzivní činnost ve větších skupinách; příliš malé skupiny nenabízejí dostatek rozmanitých interakcí;
- vytvářet heterogenní skupiny, aby byl sociální zisk co nejvyšší, a snažit se vytvářet skupiny z osob, které se různí z hlediska školního výkonu a původu sociálního, etnického a kulturního;
- dávat přednost dlouhodobému seskupení osob (minimálně jedno pololetí); doporučuje se uskutečnit čtyři až šestnáct různých činností ve skupině;
- vyhýbat se tomu, aby slabí nebo příliš mladí žáci vytvářeli homogenní skupiny;
- provést přeskupení, jestliže fungování skupiny je provázeno příliš mnoha problémy.

3. Samostatné plánování činností

(Cooper a kol., 1990)

Je třeba se vyhýbat tomu, aby byla role žáka omezena na přijímání informací. Žák musí být aktivní a musí dobře chápat, co se od něj očekává. Učitel musí:

- strukturovat aktivity ve všech hodinách;
- přesně určit cíle a základní postupy;
- vyhýbat se nejednoznačným zadáním, protože ta vedou žáka k zbytečnému zabývání se otázkou, „jak to učitel vlastně myslel“;
- začít jednoduchými aktivitami a přejít ke složitějším aktivitám v okamžiku, kdy se žáci naučili efektivně spolupracovat s členy své skupiny.

4. Rozvíjení sociálních dovedností

(Johnson a Johnson, 1987; Cooper a kol., 1990; Hooper, 1992b)

Jedním z našich hlavních cílů je jistě pomoci žákovi při získávání sociálních dovedností. Žáci se musí naučit spolupracovat na společných úkolech. Proto musí učitel:

- cvičit žáky v efektivní interakci dříve, než začne s kooperativním učením;

- poskytnout opěrné body, aby usnadnil vstupy žáků do diskuse;
- organizovat praktické postupy spolupráce (neboť spolupráci je třeba se učit!);
- vést žáky k zamýšlení nad efektivitou jejich kooperativních činností.

5. Učitel musí být tím, kdo usnadňuje činnost

(Dweck a Legget, 1988; Johnson a Johnson, 1988, 1989; Cooper a kol., 1990; Hooper, 1992a a b)

Učitel není výlučně osobou, která předává informaci. Různými způsoby usnadňuje individuální a skupinovou práci. Učitel musí:

- používat zpětné vazby k vysvětlení úspěchů či neúspěchů v učení;
- vyhnout se zpětné vazbě soustředěné výlučně na úspěch;
- nechat stranou skupiny, které fungují s obtížemi.

Podívejme se teď na dva příklady uvažování o organizaci kooperativního vyučování. Vybrali jsme právě tyto, abychom ukázali, že kooperativní výuka může být uskutečněna v zemích s poměrně rozdílnými kulturami, že jedním z jejich důležitých cílů je učení se spolupráci a že lze touto metodou vyučovat efektivně i přírodovědným předmětům.

Příklad č. 1: Kooperativní učení a jeho vliv na multietnické třídy (Izrael)

Izrael je postaven tvář v tvář závažnému problému: jeho vzdělávací systém musí přijmout žáky, kteří přicházejí ze zemí s velmi odlišnými kulturami, jako například ze zemí bývalého SSSR, ze severní Afriky i ze Severní Ameriky. Skupina badatelů a učitelů (Sharan, Kussell, Hertz-Lazarowitz, Bejarano, Raviv a Sharan, 1985) z různých univerzit (Tel Aviv, Everyman, Haifa) srovnala kooperativní výuku s tradiční výukou angličtiny jakožto druhého jazyka ve třídách, v nichž se nacházeli žáci různého původu. Tento příklad je velmi zajímavý, protože stále více zemí se setkává s důležitým problémem: kulturní, etnickou, sociální a náboženskou různorodostí žáků ve třídě.

Tento výzkum, který byl prováděn se zhruba 800 žáky na druhém stupni, ukazuje, že kooperativní organizace třídy zlepšuje vztahy mezi žáky různých ras. Podporuje lepší sociální integraci menšinových žáků. Také více podporuje spolupráci mezi žáky, srovnáme-li ji s klasickou metodou výuky. Soutěživost v kooperativní třídě se tím zmen-

šuje; byl-li dříve poměr aktů soutěživých k aktům kooperativním jedna ku jedné, je nyní jedna ku pěti ve prospěch aktů kooperativních (Sharan a kol., 1985).

Příklad č. 2: Kooperativní a socio-induktivní teorie McLeana
McLean (1988) vypracoval kooperativní pedagogickou metodu použitelnou hlavně pro výuku matematiky. Už dvacet let se totiž často vedou diskuse o krizi ve výuce přírodovědných předmětů na všech úrovních. Výzkumy ukázaly, že polovina severoamerických žáků není schopna vyřešit jednoduché problémy spojené s výpočtem procent na konci osmého roku své školní docházky. V Ontariu (Kanada) bylo například zjištěno, že procento správných odpovědí bylo na začátku osmého ročníku 42 % a na konci jen 50 %! McLeana z *Ontario Institute for Studies in Education* to vedlo k výzkumům týkajícím se efektivity vyučování a vyhodnocování průběhu učení; navrhl pak teorii vyučování matematiky, která se více opírala o realitu. McLean si stanovil za cíl nahradit teoretickou a deduktivní frontální výuku induktivními strategiemi, které sázejí na řešení praktických problémů, jež mají pro žáky nějaký smysl. Je totiž vskutku možné úspěšně propojit kooperativní model se strategiemi induktivního učení. Výzkumy, které provedli jednak Baveja, Showers a Joyce (1985) a jednak Joyce, Showers a Murphy (1989), ukazují, že toto propojení je velmi efektivní.

Induktivní strategie vyučování

Aby zlepšil kvalitu výuky, navrhl McLean (1988) kooperativní a induktivní strategie výuky. Co tím máme rozumět? Připomeňme si nejprve, co rozumíme indukcí: jde o mentální operaci, která spočívá v přechodu od fakt k zákonu, nebo od specifických případů k obecnému tvrzení. Abychom došli k tvrzení, že „všichni havrani jsou černí“, museli jsme nejprve pozorovat jednoho havrana, pak dalšího, pak ještě dalšího a nakonec jsme dospěli k závěru, že se všichni navzájem podobají a že jsou všichni černí.

Musíme ostatně poznamenat, že otázky týkající se povahy indukce jsou velmi starého data. Filozofové se totiž už řadu staletí snaží definovat indukci. Behaviorističtí psychologové věnovali mnoho času výzkumům operantního podmiňování, které se opírá o indukci. V současnosti jsou mechanismy induktivního myšlení zkoumány badateli

v oblasti umělé inteligence. Zkrátka a dobře, indukce je dnes významnou oblastí výzkumů a ty ovlivňují i výzkumy týkající se vzdělávání.

V čem spočívá induktivní strategie vyučování? Jde o didaktické postupy, které vedou žáky k tomu, aby vyvozovali obecná pravidla na základě pozorování specifických případů. Nabízí se myšlenka, že McLean se při koncipování své teorie výuky pouze ubíral tímto dlouho známým směrem. On své metodě však dal originální zabarvení tím, že do ní zahrnul procesy kooperativní práce, řešení pro žáky signifikantních problémů a hodnocení na základě portfolia.*

Kooperativní práce žáků

Za prvé tedy musí žáci přijmout kooperativní způsob práce, a to ať už pracují sami mezi sebou, nebo s učitelem. Tato spolupráce může být uskutečňována buď ve dvojicích, nebo v malých skupinkách. McLean odkazuje na Slavina (1987) a tvrdí, že kooperativní práce je nejlepším využitím času ve škole i zhodnocením nadání každého žáka. McLean tvrdí, že má-li být vyřešen nějaký problém, je lépe, když na něm pracují dvě hlavy než jedna. A to tím spíše, že žák se učí pracovat a žít způsobem, který mu bude k užítku ve společnosti mimo školu.

Řešení problémů

Za druhé se žáci učí tím, že řeší problémy, ve kterých spatřují nějaký smysl. Konstatujeme totiž, že běžné učebnice obsahují problémy, které žákům nic neříkají. McLean ve svých pracích cituje četné výzkumy, které ukazují, že výuka matematiky a přírodovědných předmětů nebere vůbec ohled na kontext žákova života. Řešené problémy by měly být inspirovány, tvrdí McLean, každodenním životem dítěte. Kanadská rada pro vědu už v roce 1984 požadovala „autentičtější“ a méně standardizovaný přístup k obsahům vyučovaných vědeckých disciplín. McLean jde dále a požaduje kontextualizaci výuky. Žáci jsou více motivováni a více se naučí, jestliže vidí užitečnost získaných poznatků.

Hodnocení na základě portfolia

Za třetí platí, že hodnocení je vypracováváno na základě portfolia, které si připraví sám žák. Tak jak ubíhá školní rok, žák periodicky předkládá své práce, které postupně vytvářejí portfolio. McLean tvrdí,

* O induktivních didaktikách i hodnocení pomocí portfolia najde český čtenář podrobnější informace u Pasche (1998).

že běžný způsob hodnocení není vhodný ve chvíli, kdy je třeba stanovit míru autentického učení, to jest učení, které má pro žáka smysl, a uzavírá, že hodnocení v té podobě, v jaké je známe, jen posiluje selhávající a nevhodné pedagogické přístupy.

McLean se ve své metodě také inspiroval výsledky reformy vyučování jazyků, opírající se o funkční přístup. Tento přístup zdůrazňuje kontext více než přístup strukturální, který klade důraz na samotnou strukturu jazyka. McLean tvrdí, že teorie soustřeďující se příliš na strukturu daného oboru vedou ke špatným pedagogickým přístupům, a to jak v oblasti výuky jazyků, tak přírodních věd nebo matematiky. Zkrátka a dobře, McLean chtěl zaútočit na mocný „strukturalistický“ klan ve vyučování matematiky tím, že navrhl méně formalistický, kontextualizovanější a pro žáky smysluplnější přístup. Tento přístup se více zajímá o *užitečnost* poznatků než o *strukturu* poznatků.

McLean tvrdí, že smysl poznatků nemůže být abstraktní. Smysl věci vytváříme na základě našich zkušeností a v závislosti na situaci. Smysl se rozvíjí v přesně daném a reálném kontextu, a právě proto je třeba brát ve výuce ohled na kontext.

5.7 Závěr

Z analýzy těchto sociokognitivních teorií lze za prvé konstatovat, že jejich nepopíratelným přínosem je důraz na sociální dimenzi učení. Ukazují význam velkého počtu sociálních faktorů, jako je například vliv spolužáků, vliv učitelových percepce žáka, sebepojetí žáka, vztahů k rodičům a ke společnosti. Prozkoumávají také horizont všech kulturních a sociálních faktorů, které mohou ovlivňovat vzdělávání. Lze říci, že na nic nezapomněly! Některé z těchto výzkumů - pomysleme například na výzkumy Bandurovy - jsou velmi složité a analyzují nepředstavitelné množství interakcí při učení. Výzkumy týkající se sociokognitivních konfliktů odhalují netušené aspekty učení. Další výzkumy ukazují, do jaké míry je kvalita učení ovlivněna vzájemnými vztahy mezi žáky a jejich vnímáním své vlastní efektivity.

Tyto vlastnosti uvedených teorií však samy přinášejí jisté slabiny. Velký důraz na mnoho faktorů příliš neusnadňuje pohled na celek ani přechod od teorie k praxi. Tak například teorie sociokognitivních konfliktů jako by se od své teoretičnosti nemohly odpoutat a jen velmi

málo se opírají o pedagogickou realitu. Jejich vágní charakter je jim zcela jistě k neprospěchu a neusnadňuje jejich aplikaci v každodenním životě. Sociokognitivní teorie učení, jako například teorie Bandurova, jsou poměrně těžko pochopitelné, díváme-li se na ně z makroskopického pohledu. Jsou naproti tomu velmi zajímavé, jde-li nám o to pochopit, jak učení probíhá. Jsou s nimi nicméně spojeny jisté potíže, jakmile přijde okamžik definování didaktických strategií. Není totiž snadné aplikovat ve třídě teorii autoregulace. Stejně je na tom i sociohistorická teorie Vygotského. Vygotskij nám zanechal strhující teorii a jen málo pokynů k jejímu praktickému použití.

Analyzujeme-li kooperativní teorie, můžeme tvrdit, že jejich rysy stojí téměř v příkrém protikladu k ostatním sociokognitivním teoriím. Jsou ještě vágnější, pokud jde o koncepce učení. Nezanášejí se příliš teoretickými detaily. Mnohem více směřují ke konkrétním aplikacím a obvykle se opírají o početné experimenty. Mnohé výzkumy a aplikace totiž umožnily shromáždění informací týkajících se jejich použitelnosti. Tyto praktické experimenty dokázaly efektivitu těchto teorií na prvním, druhém i třetím stupni školství. Byly ověřeny pozitivní výsledky v oblasti rozvoje sociálních postojů: přijetí druhých lidí, pokles projevu rasismu a segregace, lepší sebepojetí a větší schopnost spolupráce s druhými. McLeanovy výzkumy jsou zcela jistě zajímavé, protože ukazují praktický význam důležitých pedagogických principů. McLean správně zdůrazňuje „kontextualizaci“ problémů, které mají být vyřešeny. Je výhodné připravovat učební situace, které vycházejí z toho, co žák zná a kým je.

Badatelé však nejsou zajedno v otázce jednoznačného přínosu kooperace ve vzdělávání, protože její praktické uskutečnění může přinést mnoho konkrétních problémů. Všichni nejsou přesvědčeni, že kooperativní učení je efektivní ve všech oblastech výuky a u všech typů učení. Zdá se, že vše probíhá dobře u elementárních typů učení, avšak názory na efektivitu kooperativního učení se různí, jde-li o obtížné úkoly. Newman a Thompson (1987) nevěří ve všestrannou použitelnost kooperativního přístupu ve výuce na druhém stupni. Slavin (1990b) také poznamenává, že výzkumy v prvním cyklu univerzitní výuky nejsou dostatečně početné a jednoznačné, aby mohly dokázat efektivitu nebo neefektivitu kooperativního přístupu u vysokoolškoláků.

6 Sociální teorie

6.1 Sociální teorie vzdělávání

Teorie vzdělávání, o nichž budeme pojednávat v této kapitole, se opírají o vědomí, že transformace, kterou by vzdělávání mělo projít, má širší sociální rozměr. Hlavním úkolem vzdělávání je podle těchto teorií proměna - rekonstrukce naší společnosti. Zastánci těchto směrů tvrdí, že škola jako instituce je překonána, protože se opírá o způsob organizace společnosti typický pro industriální etapu, který v budoucnosti ovšem zmizí. Stejně je třeba se zbavit industriálního přístupu k organizaci školy.*

Většina autorů, jejichž práce analyzujeme v této kapitole, tvrdí, že náš každodenní život v sobě nese vážné příznaky ekologické, sociální a kulturní krize. Při vzdělávání je proto třeba mít tyto problémy každodenní reality na paměti a reagovat na ně. Takový názor mají autoři jako H. Giroux (1992a). Navíc musí vzdělávání vybavit žáky jistými nástroji (J. Grand'Maison, 1976; J. S. Brown a kol., 1989; E. Morin, 1989) ke změně těchto situací. Žák musí získat nástroje v afektivní, intelektové a psychomotorické oblasti, ale také např. schopnost imaginace, tedy nástroje, které mu umožní zasahovat do dané situace a proměňovat každodenní realitu. Zkrátka vzdělávání je zcela prostě jednou dimenzí vývoje reality. Vzdělávat, říká J. Grand'Maison (1976), znamená podporovat vznik nových nástrojů určených k proměně světa, ve kterém my všichni prožíváme svůj život, znamená to dát žákům prostředky k transformaci reality, zajišťovat vývoj nás všech, interpretovat a proměňovat každodenní život, znamená to žít.

Teorie vzdělávání, které jsou popsány v této kapitole, mají základ v úvahách o přípravě dětí pro často radikální transformaci kultury

* Terminologická poznámka: Autor označuje směry popisované v této kapitole často jako „sociální pedagogiky“. Je třeba mít na paměti, že v německy psané literatuře a pod jejím vlivem i u nás tento pojem znamená něco naprosto jiného, a to disciplínu zabývající se výchovou v mimoškolních zařízeních, sociální práci a též předškolní pedagogiku - pozn. red.

a společnosti. Nejprve se budeme věnovat tzv. institucionálním a samosprávným pedagogikám, které ovlivnily pedagogické myšlení během šedesátých a sedmdesátých let. Poté popíšeme stručně pedagogiky „probouzení uvědomění“, tak jak je vymezili P. Freire, I. Shor a H. Giroux. Za třetí popíšeme ekociální teorie; týkají se globálního vztahu mezi vzděláváním a zachováním života na naší planetě. J. Grand'Maison, J. de Rosnay, E. Jantsch a A. Toffler svým přístupem k této problematice nabízejí výtečné příklady globálního pohledu na náš svět v celé jeho nádheře a se všemi jeho problémy. Tato třetí skupina vzdělávacích teorií má společný cíl - vybudování nové společnosti, jejíž charakteristikou je výchova k větší sociální, kulturní a ekologické zodpovědnosti.

6.2 Institucionální pedagogika

Institucionální pedagogika je hnutím za pedagogické změny, které prožívalo své velké chvíle v šedesátých a sedmdesátých letech. Cíle tohoto hnutí byly především společenské - rekonstruovat společnost, zpochybnit kapitalistický řád, zaútočit na rozdělení lidí podle společenských tříd, zbavit se byrokratických institucí. Tento globální pohled na společenskou proměnu přivedl na svět institucionální pedagogické teorie, které útočí na slabosti školních a společenských institucí a samozřejmě i na tradiční pedagogiku a didaktiku.

Institucionální pedagogika v podstatě sleduje následující cíle:

- Navrhnout pojetí institucí jako regulovaných ze základny pomocí permanentní kritiky instituovaných norem a rozvoje sil tvořících nové instituce.
- Demaskovat „spiknutí“ institucí spočívající v tom, že prostřednictvím materiálního (ekonomického nebo fyzického) a ideologického nátlaku je lidem vnucován falešný pohled na výrobní vztahy.
- Ukázat, jak stát, ekonomie a třídní boj určují charakter institucí.
- Demystifikovat pojmy „skupina“ a „organizace“ autonomizované psychologii skupin a sociologií organizací.

Institucionální pedagogika zaujímala ve frankofonní pedagogické produkci přední místo hlavně v sedmdesátých letech. První dětské krůčky tohoto proudu však můžeme vidět už v pedagogice francouzského

pedagoga Célestina Freineta a ve spisech sovětského pedagoga Antona Semjonoviče Makarenka, který už v roce 1917 navrhoval pedagogiku pro „novou socialistickou společnost“, soustředěnou na otázku kolektivu. Institucionální pedagogika je eklektická a své zdroje hledá také v anarchistické pedagogice Německa třicátých let, ve zkušenostech skotského pedagoga A. S. Neilla a v institucionálně kritických zkušenostech, které byly oblíbeny v psychoanalýze na konci padesátých a na začátku šedesátých let ve Francii. Jak říká R. Hess (1975b), období 1960-64 je bohaté na „organizátorské“ události. Pojem pedagogické samosprávy se totiž objevuje v roce 1962 v Royaumontu. Skupina institucionální pedagogiky je založena v roce 1963. Hlavními obhájci tohoto institucionálního přístupu ke vzdělávání byli Georges Lapassade, Michel Lobrot, Philippe Kaepelin, Jacques Ardoino, Jacques Guigou, Rémi Hess, René Barbier, René Lourau, Fernand Oury, Aida Vasquez.

Lze říci, že institucionální pedagogika se zrodila z různých zdrojů, které mají nicméně jisté společné stránky a které se navzájem ovlivňovaly a vzájemně prolínaly způsobem, jenž vůbec neusnadňuje naši deskriptivní práci - k těmto zdrojům se řadí marxistická sociologie a sociální psychologie (Lobrot, Lapassade, Lourau) a dále institucionální psychoterapie (Oury, Vasquez), útočící na instituce.

6.2.1 Sociálně psychosociologický proud

Sociálně psychosociologický proud je charakteristický myšlenkou pedagogické samosprávy a v jeho úvahách převládají odkazy na sociologii. G. Lapassade a R. Lourau se více zajímají o transformaci institucí, zatímco M. Lobrot píše o transformaci osob za pomoci rogersovských metod. Hnutí pedagogické samosprávy usiluje o zrušení formativních vztahů mezi vyučujícími a vyučovanými, mezi vládnoucími a ovládanými a kritizuje současné společenské a školské systémy, přičemž poukazuje na jejich slabiny a na způsoby konstrukce kontrainstitucí. Pedagogické samosprávě tedy nejde o zlepšení pedagogické situace. Její cíle jsou zcela jiné. Samospráva chce být nástrojem analýzy protikladů školského systému a objasňování politických a sociálních příčin těchto protikladů. Jelikož školní organizace je sociálním systémem, který má tytéž charakteristiky jako společnost, v níž se nalézá, samosprávné hnutí, které uskutečňuje svou vlastní sociální analýzu,

tak usiluje o vznik samosprávné společnosti bez vládnoucí třídy. Pedagogická samospráva není ostatně nezávislá na politické samosprávě; závisí na ní. Politická samospráva je základem *sine qua non* pedagogické nebo sociální samosprávy. Jde totiž o to odstranit rozdělení na řídicí a řízené a o potvrzení schopnosti lidských bytostí organizovat se kolektivně bez sociálních tříd, bez byrokracie, bez státu. G. Lapassade (1967) definuje samosprávu jako „systém organizace obyvatelstva a jeho sociálního života, v němž organizace a správa přestávají být soukromým vlastnictvím některých (malé skupiny nebo kasty vyvolených nebo vládnoucích tříd) a stávají se kolektivním vlastnictvím“.

Institucionální pedagogika a pedagogická samospráva jsou v zásadě definovány jako kritika kapitalistické společnosti a pravidel jejího fungování. Jsou to pedagogická hnutí, jejichž cílem je sociální změna koncipovaná na základě marxistického pohledu na společnost. Obhájci této koncepce vzdělávání nám rádi připomínají, že první teoretikové socialismu ukázali především, jak dělnické hnutí odhalovalo svým bojem nedostatky kapitalistického systému; hnutí pak v průmyslovém kapitalismu devatenáctého století vykonávalo **analytickou** funkci. Hluboké aspirace socialismu této doby nabývaly konkrétní podoby samosprávné společnosti, jejíž vytvoření mělo ve Francii následovat po zničení byrokratického státního aparátu. Komuna z roku 1871 je podle Lapassade (1967) příkladem takové realizace, protože tato revoluce směřovala prostě ke zničení nadstavby a k **osvobození** tvůrčí spontánnosti sociálního celku. Revoluce musí nahradit instituce procesem institucionalizace. Z takového pohledu se samospráva jeví jako osvobození sil schopných tvořit instituce (instituuujících sil).

Pedagogická samospráva musí být chápána jako systém vzdělávání, v němž jsou formativní vztahy principiálně zrušeny. O tom, jak má vzdělávání vypadat, rozhodují sami žáci, kteří ji také řídí a spravují. Zpočátku měla pedagogická samospráva také jiný cíl, totiž kritiku existujícího systému poukazováním na jeho slabosti. Model pedagogické institucionální analýzy nelze omezit na školní organizaci; tato analýza nutně doprovází analýzu sociální. R. Lourau (1970) říká, že krize probíhá na třech úrovních:

- v prostoru třídy,
- ve vzdělávacích institucích a
- ve společnosti.

Zkrátka problém školní organizace není omezen jen na tuto samotnou organizaci. V organizaci škol se intenzivně projevuje obecná krize společnosti. Úkolem této teorie vzdělávání je uskutečnění sociální samosprávy. Lobrot (1972) připomíná, že sociální samospráva je ideálem. Jejím cílem je totiž vyřešit, jak zdůrazňuje M. Lobrot, podstatný lidský problém, totiž problém produkce, nebo chceme-li, problém transformace světa člověkem. Jejím cílem je dovést všechny jedince k maximální účasti na procesu výroby a odstranit odcizení. Zkrátka hlavním cílem pedagogické samosprávy je sociální samospráva, protože umožňuje uspokojit základní lidské potřeby usilováním o tvořivost, vynalézavost, iniciativu, hledání a lidskou komunikaci. A nejobávanější formou vykořisťování člověka člověkem je podle tohoto autora byrokracie. Jedinou odpovědí na tento problém je sociální samospráva. Ta však předpokládá hlubokou proměnu sociálních institucí, a tedy pedagogickou samosprávu. Lobrot (1972) uzavírá, že bez samosprávy ve škole, bez toho, že by žáci zodpovídali sami za sebe, bez alespoň částečného odstranění pedagogické byrokracie, nelze očekávat žádné skutečné vzdělání, tedy žádnou proměnu mentality jedinců; důsledkem pak bude, že se společnost utopí v neřešitelných problémech.

6.2.2 Psychoanalytický proud

Institucionální pedagogika je ovlivněna nejen marxismem, ale také jednou podobou klinické psychologie, která chtěla být kritikou institucí - institucionální psychoterapií, kterou vypracoval Jean Oury. Jedním slovem řečeno, tento proud tvrdí, že duševní nemoc má více sociální charakter, než se obecně předpokládá. Terapeuti, kteří pracují v institucích, jsou ve skutečnosti vězni systému, vězni určitého souboru organizačních forem, pravidel a postojů, které ve svém úhrnu determinují úsudek a praktickou činnost lékaře. Oury (1973) říká, že je tedy nejprve nutno léčit prostředí nemocného!

Učitel se, analogicky viděno, nachází v těžké situaci. Tento pohled na institucionální pedagogiku (Ardoino, 1980) se soustřeďuje na reorganizaci vztahů ve třídě a v instituci s tím, že bere explicitně ohled na projevy nevědomí (v psychoanalytickém smyslu slova) ve vzdělávacím procesu. A. Vasquez a J. Oury publikují v roce 1966 knihu *Za institucionální pedagogiku*, která je dobrým příkladem tohoto proudu. Institucionální pedagogice se daří odlišit se od psychoterapie, i když ta na

ní zanechala, pokud jde o používané techniky, jisté stopy. Je pravda, že jsou zde hojně používány techniky skupinové intervence a že Rogersův vliv je všudypřítomný. Techniky nicméně nejsou cílem samy o sobě. Jsou jen prostředkem, který má usnadnit institucionální analýzu a samosprávu. To také říká Lourau (1970) - institucionální analýza, pokud je aplikována v pedagogické činnosti, široce zasahuje předpoklady a cíle skupinových metod.

6.2.3 Institucionální pedagogika a nedirektivnost

Nesmíme směšovat institucionální pedagogiku s rogersovskou pedagogikou, i když obě často používají tytéž metody. Cíle jsou velmi rozdílné. G. Lapassade (1971) definuje vztah mezi institucionální analýzou a aktivními metodami následovně - samospráva znamená odhalení institucionalizovaného násilí, zatímco smyslem nedirektivnosti je zlepšení klimatu nebo vytvoření lepších vztahů. Tato Lapassadova poznámka je důležitá, protože vyjadřuje základní rozdíl mezi humanistickým modelem vzdělávání a modelem institucionální pedagogiky. Guiraud (1971) se pokusil tento rozdíl vysvětlit: Nedirektivní metoda, tak jak ji ve Spojených státech koncipoval Rogers, spočívá v uvedení osoby nebo skupiny osob do situace, v níž mohou řešit své problémy, přičemž je jim usnadněna komunikace ve skupině. Kvalita této komunikace podpoří nebo případně zabráni vyřešení problémů, se kterými se jednotlivci setkává. Jedinci, kteří mají přirozenou potřebu získávat informace o své vlastní činnosti a inklinují k rozvoji, budou formulovat svá přání a požadavky, na něž budou hledat odpověď. Princip formulovaného požadavku tvoří, jak jsme dříve viděli, osu nedirektivní pedagogiky. Jednotlivci totiž náleží iniciativa a volba. Tato volba je však přece jen determinována politickými, ideologickými a ekonomickými podmínkami, v nichž instituce existují. Zkrátka Rogersova perspektiva nezahrnuje dimenzi kritiky institucí a neobsahuje politické uvědomění. Guiraud (1971) přebírá Lobrotovu a Lapassadovu kritiku a prohlašuje, že v původním rogersovském přístupu individuální nedirektivnost nezpochybňuje strukturální direktivnost instituce, protože nedirektivní sebevzdělávání není založeno na samosprávě tohoto vzdělávání. Takový je jeho základní rozpor - pravá nedirektivnost předpokládá, že se z úrovně skupin povzneseme na úroveň institucí.

6.2.4 Paradox institucionální pedagogiky

Lze hovořit o paradoxu institucionální pedagogiky. V sedmdesátých letech se totiž zvýšil vliv teorie „symbolického násilí“ a sociologických myšlenek obecně. P. Bourdieu a J. C. Passeron (1964) vytvořili pojem symbolického násilí, kterému se daří vnutit jisté významy a vnutit je jakožto legitimní, přičemž zakrývá poměry sil, které jsou základem jeho síly. Jaké jsou tedy charakteristiky moci symbolického násilí? Je arbitrární, tj. zakládá se na vztazích, které v dané chvíli charakterizují poměr mezi skupinami nebo třídami jisté sociální formace. Dále je kulturní - vymezuje významy jakožto hodné toho, aby byly vnuceny a reprodukovány, a jiné významy z předávání vylučuje. A konečně používá skrývání - opírá se o „institucionalizovanou neznalost“ svého vnitřního mechanismu a poměrů sil.

R. Barbier (1974, 1977) tvrdí, že každá pedagogická činnost je symbolickým násilím. Opírá se o myšlenky, které formulovali Bourdieu a Passeron, a stejně jako oni tvrdí, že průběh tohoto procesu nutně vyžaduje jisté podmínky. Tyto podmínky jsou následující:

- vysílač (zdroj, pedagogická instance) nadaný relativní autonomií;
- příjemce (adresát) spojený vnučeným vztahem pedagogické komunikace;
- pedagogická činnost, která je založena na legitimním donucovacím právu (pedagogické autoritě), jež umožňuje výkon pedagogické práce, jejíž produktivita je měřena podle toho, zda jsou její výsledky trvanlivé, přenosné a vyčerpávající;
- princip produkující schémata myšlení, vnímání, hodnocení a činnosti; princip, který plyne ze struktur, produkuje konformní praktickou činnost a reprodukuje struktury, jež jsou nazývány objektivní. Dnes tento princip nazýváme *organizační kulturou*.

Barbier (1977) formuluje ještě druhý závěr, který svědčí o vývoji úvah o institucionální pedagogice. I tato teorie je jako každá pedagogická činnost symbolickým násilím a dostává se do palby svých vlastních kritických argumentů. Ona sama musí být paradoxně předmětem institucionální analýzy. Konstatujeme, že i institucionální pedagogika je jako všechny ostatní pedagogiky do jisté míry arbitrární! Institucionální pedagogika spočívá na vzdělávacích *a priori* a jako všechny

ostatní pedagogiky se chová dominantně. Navíc také skrývá a nevy-slovuje své předpoklady, kterými jsou:

- přesvědčení, že samospráva je nejlepší sociální organizací;
- existuje hierarchie vědění: vědění jako obsah, vědění jako schopnost činnosti (dovednost), vědění jako schopnost existovat, vědění jako schopnost se situovat.

Úhrnem řečeno, každá pedagogická činnost, ať už je institucionální, nebo ne, je symbolickým násilím, protože ten, kdo vysílá, vnucuje tomu, kdo přijímá, jistou formu myšlení nebo zpracování informace. A tak tedy institucionální pedagogika hájí to, na co útočí! V tomto smyslu reprodukuje sama sebe a ubírá se ve směru zájmů těch, kteří vlastní právo a prostředky k vysvětlení toho, co je symbolické násilí. Zkrátka aby byla institucionální pedagogika osvobozující, musí paradoxně působit jako „bumerang“. Musí demaskovat svůj vlastní vnitřní mechanismus, aby umožnila pochopit, jak se projevuje symbolické násilí. Což klade zajímavý problém, jak být současně soudcem i obžalovaným...

6.3 Pedagogiky probouzející uvědomění

Pod termín pedagogika *probouzející uvědomění* („pédagogie de conscientisation“) seskupujeme vzdělávací teorie, jejichž cílem je zvýšit vnímavost žáka nebo studenta k jeho roli sociálního činitele. Budeme analyzovat dvě skupiny myslitelů. První z nich sledují perspektivu, kterou původně popsal P. Freire. Ve druhé skupině jsou myslitelé kritické pedagogiky. Uvidíme, že „Freirovo hnutí“ se řadí někam mezi kooperativní přístupy k vyučování, které jsou ve svých popisech velmi soustředěné na didaktické postupy, a mezi kritickou pedagogiku, která má více charakter sociální teorie a mnohem méně charakter konkrétní didaktiky. V jistých případech jde jen o nuance. Takoví zastánci pedagogiky *probouzející uvědomění*, jako jsou M. Sapon-Schevin a N. Schniewind (1991), zcela přirozeně používají techniky kooperativní práce. Lze si naopak někdy klást otázku, jestli neexistují poměrně velké rozdíly mezi kritickou pedagogikou H. Giroux a pedagogikou I. Shora. Na tento problém ostatně upozornil W. B. Stanley (1992). Podívejme se nejprve na „Freirovo hnutí“.

6.3.1 Paulo Freire

Paulo Freire se narodil v Brazílii, v Recife, v roce 1921. Svou kariéru začal jako učitel portugalštiny na druhém stupni školství na severovýchodě země a ve věku kolem dvaceti let se intenzivně zajímal o teorie komunikace. Při pedagogické práci v prostředí chovatelů dobytka a rybářů velmi rychle konstatoval vliv sociálních rozdílů na učení se jazyku a setkal se se zásadním problémem analfabetismu u dospělých. Později vyvinul metody vzdělávání rodičů a učitelů, které přiváděly vzdělané osoby k úvahám o vlastní sociální a kulturní situaci. Jeho metodologie vzdělávání byla během padesátých let široce používána při alfabetizačních kampaních. Při státním převratu v roce 1964 byl Freire na několik dnů uvězněn novou brazilskou vládou a pak „vyzván“, aby opustil zemi. Freire pak strávil 16 let v exilu. Jeho první kniha *Vzdělávání jakožto praktikování svobody (Educação como Prática da liberdade)* byla dokončena v roce 1965 v Chile a publikována v roce 1967 v Brazílii. V Chile pracoval Freire mezi roky 1965 a 1969, pak přednášel na prestižních školách ve Spojených státech a působil jako expert Světové rady církví ve Švýcarsku. Po demokratizaci poměrů v Brazílii byl amnestován a vrátil se do vlasti, kde zemřel roku 1997.

Freire je především praktikem vzdělávání, který na základě prvních patnácti let své učitelské zkušenosti vypracoval pojem pedagogiky *probouzející uvědomění*. Navrhl také kritické pojetí kultury. Jeho úvahy na toto téma si zaslouží, abychom se jim více věnovali, protože byly předzvěstí diskuse, která je dnes ve světě vzdělávání velmi významná - jde o konflikt různých kultur s všemožnými problémy, které je třeba vyřešit, máme-li doufat v lepší život na naší planetě. Současně jde o nutnost lidí vzdělávat s cílem vybudovat kritickou kulturu.

Freire (1970, 1973) ve své práci konstatoval, že prostý člověk byl vždy vládnoucími třídami utlačován a omezován. Byl proměněn v diváka řízeného silou mýtů, které pro něj byly vytvořeny všemohoucími sociálními silami. Freire provedl studii brazilské společnosti své doby a označil ji za uzavřenou společnost, v níž je lid odcizen, přinucen mlčet, neschopen sám se rozhodovat a v níž je člověk ochočen a není schopen kritické úvahy. Pak přišla doba změny, doba otevření společnosti, doba fundamentální demokratizace. Účast lidu však byla odmít-

nuta „ve jménu ohrožené svobody“ a „demokracie“ (Freire, 1973). Problém, který chce Freire (1973) vyřešit, je pomoci lidem nasměrovat vývoj k demokracii. Píše: „Potřebujeme vzdělávání, které nás učiní schopnými rozhodovat a přijmout sociální a politickou zodpovědnost.“ Kniha *Vzdělávání jakožto praktikování svobody* se skutečně týká role vzdělávání v procesu demokratizace. Řešením tohoto problému, které P. Freire navrhuje, je vzdělávání jakožto demokratické praktikování svobody, jež spočívá na použití aktivní metody založené na dialogu, na kritice a na vytváření vlastního úsudku (Freire, 1973).

Dialog

Prvním prvkem metody je dialog chápáný jako nehierarchický vztah mezi lidmi. Dialog podporuje komunikaci na rozdíl od antialogu, v němž jeden z pólů ovládá druhý, což vytváří pasivní bytosti. P. Freire (1973) tvrdí, že potřebujeme pedagogiku komunikace, abychom přemohli antialog, v němž chybí láska i kritický úsudek. Říká, že ten, kdo vstupuje do dialogu, se na někoho obrací, aby se s ním o něco podělil. A právě toto něco by mělo být novým obsahem programů našeho vzdělávání. Svou inspiraci čerpá Freire u K. Jaspersa* a chápe dialog jako vztah založený na sympatii, v němž převládá láska, naděje, víra, důvěra a kritický úsudek. „V klimatu dialogu,“ píše Freire (1973), „rozvíjí člověk svůj smysl pro účast na obecném životě. Dialogická činnost vede k sociální a politické zodpovědnosti člověka.“ V jedné diskusi s I. Shorem (Shor a Freire, 1987) dodává Freire, že dialog je prostorem reflexe lidí o vytváření reality. Shor to komentuje takto - dialog je demokratickou komunikací, která je útokem na nadvládu a potvrzuje svobodu účastníků při vytváření jejich kultury. Freire k tomu připojuje: „Dialog je výzva nadvládě.“ Při vzdělávání se tak vychovatel zavazuje, že bude konstruovat poznání se svým žákem v permanentním dialogu. Nemůže předávat poznatky na základě dominantní pozice, kterou by si ve svých vztazích k žákovi udržoval. Osvobozující vzdělávání je neslučitelné s pedagogikou, která je v praxi uplatňováním nadvlády.

* K. Jaspers (1883 - 1969), německý psycholog a významný existenciální filosof, je znám zejména svou analýzou mravních kořenů zla nacionálně socialistického totalitního režimu - pozn. red.

Zakotvení v realitě

Druhou charakteristikou pedagogiky *probouzející uvědomění* je zakotvení v realitě. „Dialogické“ vzdělávání vychází ze zkušeností každodenního života žáka, a to na kterékoli úrovni školství. Jde o pedagogiku, která je „situována“ v konkrétnu, ve zdravém rozumu a v každodenním životě žáků (Shor a Freire, 1987). Freire (1985) rovněž používá paradoxní výraz „ponoření se do svého vlastního života“!

To ovšem znamená i vytvoření vztahů mezi vědeckým poznáním, vzdáleným každodenní skutečnosti, a poznáním každodenního zdravého rozumu. Položíme-li například žákovi následující otázku: „Čím je pro rybáře nebe?“, pak mu to umožní propojit astronomii, která je vědeckým poznáním, s poznatky rybáře založenými na každodenní zkušenosti.

Tvorba své vlastní kultury

Třetí charakteristikou je pojem alfabetyzace, který Freire (1985) zavádí. Jde zde o sociální alfabetyzaci, která se liší od alfabetyzace v běžném slova smyslu. Alfabetyzovat znamená prohlubovat u lidí vědomí jejich kultury a nutné účasti každého člověka na demokratickém a kolektivním vytváření kultury a historie. Alfabetyzovat sám sebe znamená získávat jazyk, který má pro mě smysl. Nemůže být tedy řeč o učení se větám opakovaným po učiteli, které nemají žádný smysl ve vztahu k sociální a kulturní realitě dané osoby. Žáci naopak používají slova, která znají („slova-generátory“), a to v situacích, které prožívají. Tak například takovým slovem-generátorem může být slovo „favela“ čili chudinské předměstí.

Úkolem učitele je nalézat a znázorňovat (například fotografií, diapozivitem) typické situace patřící ke každodennímu životu žáků, které mezi těmito žáky vyvolají významuplnou debatu. Freire (1985) tuto operaci nazývá „kodikací“. Taková debata se odehrává v kroužku kulturních diskusí („círculo de cultura“) a interpretace, která z nich plyne, jsou částí „dekodikace“. „Dekodikovat“ jistou situaci znamená ji zproblematizovat a dát vyniknout základní struktuře této situace (kterou je nutně odcizení plynoucí z nadvlády bohatých tříd).

Informace musí odpovídat konkrétním životním podmínkám každého člověka. Pracující člověk je tedy aktivním činitelem ve svém učení. Člověk se stává předmětem svého vzdělávání a obsahem tohoto učení je sám proces učení. Úkolem vychovatele je vést dialog, předklá-

dat konkrétní příklady a navrhovat nástroje, jejichž pomocí se jedinec utváří a učí se hovořit o svém vlastním světě.

Výchova ke kritickému myšlení

Alfabetyzovat sám sebe v podstatě znamená vstoupit do procesu prohlubování sociálního a kulturního uvědomění (Freire, 1987; Freire a Faundez, 1989; Freire, 1990). Znamená to, že žák si uvědomí problémy společnosti, v níž žije. Tato problematizace musí být kritická a musí se týkat zkušenosti, která je žákovi vlastní, protože jde o koncovku o to, aby převzal kontrolu nad svou kulturou a nad svými dějinami. Znamená to, že si žák musí uvědomit hodnoty, které interiorizoval (například fakt, že jeho kultura není tak dobrá jako kultura bohatých lidí). Musí vládnoucí ideologii demystifikovat, osvobodit se od hodnot vládnoucí třídy a vytvořit si „obdivný“ pohled na svou vlastní kulturu.

Výcvik pro sociální intervence

Pátou charakteristikou této pedagogiky *probouzející uvědomění* je výcvik, který má umožnit sociální intervence (Freire a Macedo, 1987; Shor a Freire, 1987). Freire protestuje proti pedagogikám „laissez-faire“, které hovoří výlučně o svobodě jedince. Vzdělávat znamená žáka jistým způsobem nasměrovat. V takovém případě jde o to dát mu takové vzdělání, které mu umožní být sociálním aktérem, jehož úkolem je osvobodit sám sebe a osvobodit ostatní lidi od ovládnutí vládnoucími třídami. Freire říká, že svoboda je svou podstatou sociální hodnotou. Nemůže být omezována na individuální vědomí.

P. Freire rovněž kritizuje ty teorie vzdělávání, jejichž cílem je „ochotit“ lidi, domestikovat (Freire, 1985; Shor a Freire, 1987). Tyto teorie popisují výlučně přenos poznatků a nezabývají se „skrytými“ hodnotami předávanými v procesu vzdělávání. Freire (1985, 1987) navrhuje teorii vzdělávání, která je v samém svém základu propojena se sociální praxí. Říká, že jeho teorie a praxe jsou spojeny tímto cílem - osvobodit člověka od nadvlády vládnoucích tříd a dát lidem moc nad jejich vlastními životy. Právě toto odlišuje Freirovu pedagogiku od sociokognitivních pedagogik popsaných v páté kapitole. Freire samo-

* Často se mluví zejména o tzv. „skrytém kurikulu“. Jeho vymezení podává např. Průcha (1997), u nás tento jev studují zejména členové *Pražské skupiny školní etnografie*.

- Při výkladu o žurnalistice: Co je vlastně v dnešních médiích považováno za zprávu?
- Při hodině literatury: Co je to „americký sen“?
- V dějepisu: Co víme o Kryštofu Kolumbovi?
- V zeměpisu: Odkud pocházejí banány, které jíme?

Tato poslední otázka, která je na první pohled zcela neškodná, může vést rychle k úvahám o vykořisťování rolníků v průmyslově málo rozvinutých zemích.

Multikulturní výuka

V pedagogice se musí zrcadlit kulturní a sociální podmínky, v nichž žáci žijí. Musí brát zcela primárně ohled na kulturní, sociální, jazykové a rasové rozdíly.

Dialog

Shor (1992b) se silně inspiruje Freirem a tvrdí, že pedagogika musí nabýt podoby kritického dialogu, to jest dostat se do protipólu k tradičním metodám výuky ze stupínku, pro něž je charakteristický učitel, jenž vede monolog, a žáci, kteří si dělají poznámky. Učitel nepředává žákům poznatky, ale hovoří s nimi o tématech, která je zajímají. V dialogu se žáci učí rozvíjet kritický pohled na své možnosti, na svou situaci, na jazyk, poznatky a společnost.

„Desocializace“ žáků

Učitelé musí vstoupit do demokratických procesů, to znamená podělit se s žáky o svou moc s cílem zpochybnit dosavadní socializaci žáků. Čím více se učitelé podílejí s žáky o svou moc, tím větší je účast žáků a tím více se žáci „desocializují“, tedy zpochybňují zkušenosti a sociální chování, které strukturují jejich každodenní život i život ve škole; příkladem takového chování je rasismus. To ovšem neznamená, že by učitelé vyučovali kontrakulturu, ale že se spolu s žáky účastní společného zpochybnění dominantních kulturních a sociálních typů chování.

Demokratická výuka

Shor (1992b) říká, že v tradičním systému se žáci naučili spíše tupě odpovídat na otázky než otázkami zpochybňovat hotové odpovědi. Demokratická výuka umožňuje všem žákům svobodně se vyjadřovat, projevit navenek své cíle a podle nich působit na svět. Kooperativní

výuka je skvělou vzdělávací strategií, která může stavět hráz běžným pedagogickým modelům, jež jsou málo demokratické (Oakes, 1985; Levin, 1990; Shor, 1992a); stejně tak mohou působit i Freireovy metody, které adaptovali Schiedewind a Davidson (1983, 1987), Ada a Olave (1986), Frankenstein (1987), Shor a Freire (1987). Připomeňme, že teoretikové, se kterými jsme se setkali v páté kapitole, vidí v kooperativní výuce nejlepší prostředek ke změně školy, a to proto, že jejich pohled na vzdělávání je pedagogický nebo didaktický. Jiní badatelé, o nichž pojednáváme v této kapitole, vidí v kooperativní výuce nejlepší prostředek formování žáků, kteří budou schopni změnit společnost.

Společensví badatelů

Témata, kterým se věnujeme při vyučování, musí být pojednávána do hloubky. Je totiž třeba, aby žáci prováděli seriózní výzkumy, protože ve škole nejsou jen proto, aby poznatky přijímali. Třída se musí stát společensvím badatelů majících zájem na své roli aktivních činitelů v sociální transformaci. Shor (1992b) jako příklad uvádí zkušenost, kterou ve Skotsku získali Kirkwood a Kirkwood (1989). Tito dva pedagogové aplikovali Freireovy metody a včlenili do výzkumných skupin členy takového společensví, tedy bývalé studenty.*

Interdisciplinarita

Rozdělení na jednotlivé předměty je významnou překážkou, kterou je třeba překonat interdisciplinárním vyučováním. Shor (1992b) tvrdí, že je především třeba vyhnout se tomu, že by výuka jazyka byla izolována v jedné jediné disciplíně. Žák musí dostat příležitost učit se vyjadřovat ústně i písemně ve všech předmětech.

Sociální akce

Pedagogiku nelze omezit na třídu. Musí vyústit do zásahu do uspořádání společnosti. To je pozice Shorova (1992b), který odkazuje na Freira (1985) a na jeho pojem „kulturní akce pro svobodu“ - je třeba vznášet skupinové požadavky, organizovat manifestace proti sociál-

* Tento princip, v originále „communauté de chercheurs“, je přítomen v různých koncepcích jako tzv. autentické učení, autentický výzkum (Pasch, 1998) nebo jako tzv. *learning community*, *Haus des Lernens* ap. Jde do jisté míry o návrat starého pojmu „akademická obec“ - pozn. red.

zřejmě hovoří o kultuře a sociálních podmínkách učení. Dělá to však s výslovným a jasným cílem - osvobodit lidi od útlaku vládnoucích tříd. Představuje vzdělávání, jehož ohniskem je kulturní revoluce. Chceme-li pohlédnout na rozdíl mezi sociokognitivním pohledem a sociálním pohledem na vzdělávání, můžeme například srovnat Freirovy a Bandurovy teorie.

6.3.2 Pedagogiky osvobození

Zájem o Freirovo myšlení projevili pedagogové mnoha zemí. Mělo velký vliv v Jižní Americe, v Mexiku a v Africe. Od začátku sedmdesátých let nacházíme stopy Freireova vlivu i v Evropě, zvláště v Belgii a ve Francii. Řada autorů (Ada, Bank, Brown, Cummins, Davidson, Frankenstein, Horton, Olave, Sapon-Schevin, Schniedewind, Shor, Sleeter) převzala prapor, který na počátku vztyčil Freire, a vypracovala různé projekty sociální pedagogiky. Ve Spojených státech převzal v osmdesátých a devadesátých letech Freireovo myšlení Shor a vypracoval velmi konkrétní pedagogiku prohlubování sociálního vědomí lidské bytosti.

I. Shor (1992b) se zaměřuje na sociální problematiku vzdělávání a klade následující otázky: Může vzdělávání formovat žáky tak, aby měli kritické myšlení, aby byli obratnými pracovníky a aktivními občany? Může vzdělávání podporovat demokracii a spravedlivě sloužit všem žákům?

Shor koncipuje pedagogiku osvobození, která se zcela zřejmě nese ve Freirově duchu - jde jí o to dát žákovi schopnosti k proměně společnosti. Shor (1992b) popisuje charakteristiky této pedagogiky ve své knize *Empowering Education*. Výraz „empowering education“ překládáme velmi volně jako „pedagogika osvobození.“ Shor (1992) tím rozumí kritickou a demokratickou pedagogiku soustředěnou na lid-

* Autorem zvolený překlad odkazuje na paralelu se známou *teologií osvobození* (Boff, Ortega aj.), která vznikla především v prostředí latinskoamerických tzv. základních komunit katolické církve, silně ovlivněných socialistickými myšlenkami a odsuzovaných proto oficiální církví. Termín *empowerment* se v pedagogickém kontextu ovšem vyskytuje také jako „teacher empowerment“, *hnutí za větší autonomii učitelů*, tedy jako úsilí o větší profesionální pravomoc učitelů při rozhodování o jejich osudu a osudu jejich žáků ve školách - pozn. red. Někdy lze přeložit také jako „zmocnění“ podle kořene „power“, tj. moc (cílem vzdělávání je dát lidem do ruky moc, aby se mohli osvobodit) - pozn. lekt.

skou bytost a na proměnu společnosti. Tvrdí, že individuální růst je aktivním, kooperativním a sociálním procesem. Shrňme si teď charakteristiky Shorovy pedagogiky osvobození.

Participace

Participace je jednou z dominantních charakteristik kritické pedagogiky. Tato pedagogika je totiž vždy „interaktivní“, a to v tom smyslu, že jedinec a společnost se navzájem vytvářejí. Shor (1992b, 1992c) přebírá myšlenky J. Deweye (1963) a P. Freira (1985) a tvrdí, že participace nemá své místo jen ve třídě, ale všude ve společnosti. Jedinec nemůže existovat ve vzduchoprázdnu. Individualita je nutně sociální. Plyne z toho, že žák musí být aktivní a účastnit se různých školních i mimoškolních aktivit a také učitel musí vytvářet situace, v nichž je žák spíše aktivní než pasivní.

Afektivní i kognitivní učení

Učení není jen kognitivní, ale rovněž afektivní proces. Tradiční výuka však povzbuzuje soutěživost mezi žáky, vytváří lepší podmínky pro ty lépe „vybavené“ a probouzí negativní pocity u většiny dětí, které z této hry nevycházejí vítězně. Učení nemůže vycházet, jak říkají Sapon-Shevin a Schniedewind (1991) a Shor (1992b), z takových negativních pocitů frustrace nebo závisti. To totiž podněcuje v žácích odpor vůči škole, pasivitu a nezájem. Je třeba, aby výuka byla osvobozující a opírala se o participaci, jež probouzí ve všech žácích nebo studentech spíše pozitivní pocity.

Žák klade otázky

Pedagogika se musí opírat o otázky, které si žák přirozeně klade. Jen tak se začne rozvíjet dialog mezi žákem a učitelem. Otázky zahájí proces „kritické dekonstrukce“ informací, které získáváme z médií a školních institucí. Těmito otázkami se pedagogika dá do pohybu, stane se postupně výzkumnou aktivitou, v níž žák stupňovitě buduje své poznatky a vytváří si kritičtější pohled na společnost. Shor (1992b) jako příklad navrhuje skupinu otázek, které vedou ke kritické reflexi:

* Dekonstrukce je významným nástrojem postmoderního myšlení (Derrida, 1993). Původně šlo o metodu literární kritiky; později se však ukázalo, že každou sociální instituci - tedy např. školu a její kurikulum - lze číst jako „text“, v němž je možno objevovat skryté významy - pozn. red.

- Při výkladu o žurnalistice: Co je vlastně v dnešních médiích považováno za zprávu?
- Při hodině literatury: Co je to „americký sen“?
- V dějepisu: Co víme o Kryštofu Kolumbovi?
- V zeměpisu: Odkud pocházejí banány, které jíme?

Tato poslední otázka, která je na první pohled zcela neškodná, může vést rychle k úvahám o vykořisťování rolníků v průmyslově málo rozvinutých zemích.

Multikulturní výuka

V pedagogice se musí zrcadlit kulturní a sociální podmínky, v nichž žáci žijí. Musí brát zcela primárně ohled na kulturní, sociální, jazykové a rasové rozdíly.

Dialog

Shor (1992b) se silně inspiroje Freirem a tvrdí, že pedagogika musí nabýt podoby kritického dialogu, to jest dostat se do protipólu k tradičním metodám výuky ze stupínku, pro něž je charakteristický učitel, jenž vede monolog, a žáci, kteří si dělají poznámky. Učitel nepředává žákům poznatky, ale hovoří s nimi o tématech, která je zajímají. V dialogu se žáci učí rozvíjet kritický pohled na své možnosti, na svou situaci, na jazyk, poznatky a společnost.

„Desocializace“ žáků

Učitelé musí vstoupit do demokratických procesů, to znamená podělit se s žáky o svou moc s cílem zpochybnit dosavadní socializaci žáků. Čím více se učitelé podílejí s žáky o svou moc, tím větší je účast žáků a tím více se žáci „desocializují“, tedy zpochybní zkušenosti a sociální chování, které strukturují jejich každodenní život i život ve škole; příkladem takového chování je rasismus. To ovšem neznamená, že by učitelé vyučovali kontrakulturu, ale že se spolu s žáky účastní společného zpochybnění dominantních kulturních a sociálních typů chování.

Demokratická výuka

Shor (1992b) říká, že v tradičním systému se žáci naučili spíše tupě odpovídat na otázky než otázkami zpochybnovat hotové odpovědi. Demokratická výuka umožňuje všem žákům svobodně se vyjadřovat, projevit navenek své cíle a podle nich působit na svět. Kooperativní

výuka je skvělou vzdělávací strategií, která může stavět hráz běžným pedagogickým modelům, jež jsou málo demokratické (Oakes, 1985; Levin, 1990; Shor, 1992a); stejně tak mohou působit i Freireovy metody, které adaptovali Schiedewind a Davidson (1983, 1987), Ada a Olave (1986), Frankenstein (1987), Shor a Freire (1987). Připomeňme, že teoretikové, se kterými jsme se setkali v páté kapitole, vidí v kooperativní výuce nejlepší prostředek ke změně školy, a to proto, že jejich pohled na vzdělávání je pedagogický nebo didaktický. Jiní badatelé, o nichž pojednáváme v této kapitole, vidí v kooperativní výuce nejlepší prostředek formování žáků, kteří budou schopni změnit společnost.

Společenství badatelů

Témata, kterým se věnujeme při vyučování, musí být pojednávána do hloubky. Je totiž třeba, aby žáci prováděli seriózní výzkumy, protože ve škole nejsou jen proto, aby poznatky přijímali. Třída se musí stát společenstvím badatelů majících zájem na své roli aktivních činitelů v sociální transformaci. Shor (1992b) jako příklad uvádí zkušenost, kterou ve Skotsku získali Kirkwood a Kirkwood (1989). Tito dva pedagogové aplikovali Freireovy metody a včlenili do výzkumných skupin členy takového společenství, tedy bývalé studenty.*

Interdisciplinarita

Rozdělení na jednotlivé předměty je významnou překážkou, kterou je třeba překonat interdisciplinárním vyučováním. Shor (1992b) tvrdí, že je především třeba vyhnout se tomu, že by výuka jazyka byla izolována v jedné jediné disciplíně. Žák musí dostat příležitost učit se vyjadřovat ústně i písemně ve všech předmětech.

Sociální akce

Pedagogiku nelze omezit na třídu. Musí vyústit do zásahu do uspořádání společnosti. To je pozice Shorova (1992b), který odkazuje na Freira (1985) a na jeho pojem „kulturní akce pro svobodu“ - je třeba vznášet skupinové požadavky, organizovat manifestace proti sociál-

* Tento princip, v originále „communauté de chercheurs“, je přítomen v různých koncepcích jako tzv. autentické učení, autentický výzkum (Pasch, 1998) nebo jako tzv. *learning community*, *Haus des Lernens* ap. Jde do jisté míry o návrat starého pojmu „akademická obec“ - pozn. red.

ním nerovnostem, angažovat se při volbách, účastnit se pochodů za práva menšin, bojovat za ochranu životního prostředí.

To jsou hlavní rysy pedagogiky osvobození. Shor (1992) také nabízí jako příklad pedagogickou strategii pro výuku mateřského jazyka. Podívejme se na její hlavní etapy.

Etapy strategie pedagogiky osvobození:

1. Kladení otázek

V první etapě je třeba vymezit výchozí problém na základě otázek žáků a učitele.

2. Úvaha o problému

Učitel žádá po žácích, aby si myšlenkově ujasnili daný problém, a to buď vzájemnou diskusí, anebo prací na textu týkajícím se daného předmětu.

3. Sepsání prvního pojednání

Žáci vypracují první pojednání o tématu a navrhnou řešení problému. Dají svým myšlenkám psanou podobu a pak v malé skupině společně pracují na zlepšení svých textů. Vzájemně si diskusemi pomáhají jejich srovnáváním.

4. Předložení zprávy skupiny

Každá ze skupin si pak vybere zpravodaje, který jménem skupiny předloží její text. Zásahy učitele spočívají v pomoci zpravodaji, v kladení otázek, v povzbuzování skupiny a v ověřování, zda ostatní žáci věc dobře chápou.

5. Syntéza a nová formulace problematiky

Učitel zasahuje ve formě dialogů. Diskutuje se žáky a předkládá jim svůj pohled na věc. Pracuje takovým způsobem, aby problematika i řešení nabývaly přesnější podoby.

6. Sepsání druhého pojednání

Žáci píší druhé pojednání. Do něj jsou zaneseny výsledky vykonané práce. Pokračují hovory o této verzi a skupinové diskuse.

7. Druhý dialog se třídou

Každá skupina deleguje zpravodaje, který přečte svou zprávu. V této fázi je místo pro otázky, nové formulace, diskuse.

8. Přínos nových didaktických prostředků

Učitel žáky seznámí s novými zdroji informací - s filmy, videokazetami, mapami, ilustracemi, texty. Žáci musí individuálně nebo kolektivně zpracovat tento nový materiál. Učitel se snaží o zachování důsledné kritičnosti, kontinuálního učení, tvůrčí otevřenosti, neustálého motivování a demokratického klimatu.

9. Hodnocení

Následuje vyhodnocení toho, co se ve třídě událo. Každý žák hodnotí za sebe anonymně. Učitel provede syntézu všech vyhodnocení a pak se setkává se žáky, aby provedl nutné změny tam, kde je to potřeba.

10. Dialogický výklad

Na základě otázek analyzovaných žáky zahájí učitel kritický dialog na téma předložených odpovědí. Seznámí žáky se svými poznatky o daném předmětu.

11. Odpovědi žáků

Žáci reagují na výklad, formulují otázky, předkládají shrnutí výkladu a formulují otázku, kterou by chtěli objasnit.

12. Řešení a projekty

Při respektování věku žáků se učitel snaží přivést skupinu k tomu, aby formulovala řešení a připravila projekty činnosti, například projekt řešení problému lokálního znečišťování životního prostředí.

Tento příklad strategie, kterou vypracoval I. Shor (1992), dobře ukazuje smysl kritické a demokratické pedagogiky. Jde v podstatě o formu kolektivního zkoumání, jehož cílem je připravit žáky na řešení sociálních a kulturních problémů. Je možno srovnat tuto strategii se systémovými a technologickými strategiemi, kterým jsme se věnovali ve čtvrté kapitole. Shorova sociokulturní strategie charakterizovaná svobodou vyjádření, častým opakováním, redundancí, např. vracením se k téže informaci v novém kontextu, a úsilím o společnou činnost je ve srovnání s nimi téměř jejich pravým opakem.

6.3.3 Kritická pedagogika

Historický přehled

Kritická pedagogika, které se budeme nyní věnovat, se od pedagogik osvobození analyzovaných v předchozí stati liší jednak svým detailnějším zkoumáním společenských základů výchovy, jednak zjednodušenějším popisem pedagogických strategií nutných k dosažení jejích cílů. Kritická pedagogika* se nachází v průsečíku tří tendencí: ortodoxního marxismu, nové sociologie vzdělávání a kulturních studií („cultural studies“). Usiluje o konsolidaci hnutí, které čerpá, jak říká Stanley (1992), z různých zdrojů, například z feministických studií a z kritické teorie kultury. Inklinují k ní autoři jako Ellsworth, Aronowitz, Beyer, Apple, Cherryholmes, Pinar, Roman a Wexler (Stanley, 1992). Podívejme se na vliv každé z těchto tendencí na kritickou pedagogiku a porovnejme je s dílem Girouxovým, který byl hlavním teoretikem kritické pedagogiky přinejmenším ve frankofonní oblasti.**

Ortodoxní marxismus

Studium sociálních problémů spojených se vzděláváním se za poslední léta značně rozvinulo. Tradiční levicová kritika společnosti z velké části opustila téma ekonomické reprodukce a rozšířila se, takže zahrnuje i kulturní aspekty života. Vzdálili jsme se, říká P. Wexler (1990), od klasické marxistické pozice, která se starala hlavně o ekonomické problémy dělnické třídy.

Marxismus skutečně na samém počátku vytvořil jazyk, který umožnil kritiku funkce školy v naší společnosti. Tento jazyk odkazuje na základní kategorii: *reprodukce vládnoucího sociálního a ekonomického řádu*, která naznačuje, že škola je mechanismem reprodukce a selekce, jehož funkcí je udržení výhod vládnoucí třídy. Anglosasští teoretikové, například Bowles a Gintis (1976) nebo Apple (1979), se s potížemi snažili, aby toto tvrzení v pedagogice prosadili, zatímco

* Nesmíme směřovat „kritickou pedagogiku“ s pedagogikou kritického myšlení, kterou budeme analyzovat v sedmé kapitole. Stručně řečeno, kritická pedagogika je vehementní kritikou společnosti, zatímco pedagogika kritického myšlení tento úmysl nemá ani v nejmenším, právě naopak.

** Ve středoevropském kontextu bychom rádi připomněli zakladatelskou roli Th. Adorna, J. Habermase, H. v. Hentiga a dalších německy mluvících filosofů a pedagogů, o nichž najde český čtenář podrobnější informaci např. u Průchy (1997) - pozn. red. Viz rovněž odstavce *Kulturní studie* této kapitoly.

francouzským teoretikům (Bourdieu, Passeron a kol.) se to během šedesátých let podařilo poměrně snadno.

Hnutí pedagogické kritiky se nicméně neustále snaží vznášet námitky vůči tomuto ekonomickému pohledu na reprodukci (Stanley, 1992, Giroux, 1992a). Teoretikové tohoto hnutí souhlasí s ideou reprodukce, ale používají ji především ve smyslu kulturní reprodukce. Giroux (1992a) poznamenává, že Bowlesova a Gintisova vlivná kniha *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* publikovaná v roce 1976 byla poznamenána teoriemi sociální reprodukce a její pojetí moci neponechávalo žádný prostor úvahám o odporu, které jsou základem kritické pedagogiky. Giroux dodává, že v roce 1978 se k sociálně kritickému chápání vzdělávání ve Spojených státech hlásilo sotva deset osob.

Nová sociologie vzdělávání

Dílo britského autora M. F. D. Younga znamenalo obrat v anglosaské sociologii vzdělávání, protože úvahám badatelů nabídlo nový směr, nazvaný „nová sociologie vzdělávání“. Tento směr vznikl - a zanikl, jak doznává Young (1991) - během sedmdesátých let. V roce 1971 byla totiž pod Youngovým vedením publikována kniha *Knowledge and control*, která znamenala nástup nových směrů v sociologii vzdělávání. Výraz „nová sociologie vzdělávání“ (NSV) byl Gorbuttem zaveden v roce 1973. Young (1991) vypráví, že Gorbutt se tehdy podrobně zabýval „analýzou vzdělávacích programů (kurikula), prováděnou novou sociologií vzdělávání, a rolí učitelů jakožto činitelů uskutečňování radikálních změn“. NSV dosáhla svého vrcholu v Anglii kolem roku 1977 a pak ji ve Spojených státech převzal Apple. Young (1991) konstatuje, že uprostřed osmdesátých let došlo k náhlé renesanci jejich přístupů a analýz u francouzských a kanadských badatelů.

Nová sociologie vzdělávání nabízí radikální kritiku vzdělávání uskutečňovaného v rámci školních systémů. To potvrzuje Young (1991), když konstatuje, že „nejoriginálnější a nejdůležitější přínos NSV spočívá v tom, že úhelným kamenem sociologie vzdělávání učinila proces výběru určitých poznatků a zamlčování jiných, uskutečňovaný učiteli ve třídách“. Young (1991) píše, že NSV se zvláště zajímala o otázku nerovnosti ve školách, o kurikula a o hypotézu, podle níž by učitelé a ti, kdo je na jejich povolání připravují, měli být činiteli společenských změn. K NSV, kterou přivedl na svět, se staví spíše

kriticky. Tvrdí, že nedosáhla svých cílů ve vztahu k otázkám, jež kladla společnosti a jež se týkaly tématu sociálních nerovností. Říká (1991): „Lze říci, že NSV se pokusila nahradit reformistickou politikou v oblasti sociálních nerovností radikální, avšak málo rozvinutou kulturní politikou. Navíc je nutno dodat, že »stará« i »nová« sociologie vzdělání zanedbávaly otázky sexových a etnických rozdílů (Acker, 1981), a proto nás nepřekvapí, že ani jedné z nich se nepodařilo adekvátně popsat sociální nerovnost.“

Young (1991) ovšem zdůrazňuje význam sociologické analýzy kurikula. NSV považovala stávající podobu kurikula za hlavní příčinu nerovného přístupu ke školnímu vzdělání. Dále tento autor dodává: „Rozkouskování látky do učebních předmětů, umělá hierarchie různých ceněných poznatků a odmítnutí znalostí, které si dítě přináší z mimoškolního prostředí, byly naší analýzou odhaleny jakožto prostředky sloužící k selekci žáků v závislosti na jejich třídním původu.“ Jinak řečeno, vytváření kurikula bylo hodnoceno jakožto účinný prostředek ideologické selekce používaný společností. NSV se mylila právě v tom, říká Young (1991), že zůstala u této selekce uskutečňované kurikulem a zcela pominula „kulturní sílu kurikula, jeho schopnost přinášet reálné poznatky, které i přes svůj ideologický obsah dávaly žákům přinejmenším zvýšenou kontrolu nad jejich činností ve světě, v němž měli uskutečňovat svůj život“. Protože byla vtažena do ideologické války, nemohla tedy NSV usnadňovat vytváření nového kurikula, které by nahradilo osnovy, jež považovala za neadekvátní.

Tento autor ještě konstatuje, že NSV také špatně hodnotila moc učitelů. Komentuje to takto (1991): „Při hledání příčin přetrvávání sociálních nerovností se NSV soustředila na to, že škola ignoruje určité poznání prostřednictvím vylučování jistých poznatků z kurikula, spíše než na roli, kterou při jejich potlačování hrají vnější selektivní faktory. Tím přičkla učitelům jakožto potenciálním činitelům změny učebních osnov klamnou autonomii.“

Kulturologické studie

Myslitelé kritické pedagogiky nacházeli větší inspiraci v *sociokulturních* úvahách, které pocházely z různých zdrojů, například z kulturní a sociální antropologie, z feministických studií, z fenomenologie, od autorů frankfurtské školy (Habermas, Adorno, Marcuse), ze strukturalismu a z textů myslitelů postmoderny. K vytvoření nového jazyka

použitelného v úvahách o vzdělávání bylo třeba rozšíření děl evropské neomarxistické levice. Výrazy jako „třídní vědomí“ a „kapitál“ byly nahrazeny výrazy *modernita, postmodernita, kulturní činitel, kulturní metafora a technokratická kultura*.

Už od šedesátých a hlavně během sedmdesátých let měly na severoamerické myšlení velký vliv práce německých autorů frankfurtské školy. Nejoblíbenějším byl zcela jistě H. Marcuse a právě on umožnil zrození neomarxistické kritické teorie na konci šedesátých let. I jiní autoři přispívali k tomuto směru. Nám postačí, zmíníme-li Pollocka, Lowenthala, a zejména Ericha Fromma, kteří během těchto let měli velký vliv.* Tito autoři byli inspirací pro všechny, kdo odmítali kapitalistickou společnost a toužili po sociálních, ekonomických a politických změnách.

Francouzské myšlení mělo nicméně oproti tomuto americkému směru několik let náskok. Reflexe intelektuálů zde ve srovnání s Amerikou netrpěla žádnými omezeními v oblasti sociální kritiky. A už dávno předtím v Evropě autoři jako Althusser, Deleuze, Guattari, Baudrillard a Foucault analyzovali sociální mechanismy vytvářející kulturu**. A bylo to právě toto kritické myšlení, působící ve Francii již od roku 1968, které později ovlivnilo americké úvahy o kulturních institucích, tedy i o škole a vzdělávání.

Girouxův vstup na scénu

Girouxův příchod na začátku osmdesátých let přináší velkou proměnu ve vývoji anglosaské sociální kritiky vzdělávání, která byla od roku 1950 velmi opatrná. „Alternativní“ americká reflexe projevila v sedmdesátých a osmdesátých letech velký zájem o britské, německé a francouzské myšlení týkající se sociální dimenze kultury. To jí umožnilo prezentovat společenskou kritiku amerického liberalismu, aniž by byla formálně ztotožňována s marxismem. Tato věc má jistý význam, uvědomíme-li si, jakou atmosféru ve Spojených státech na začátku padesátých let vyvolal McCarthyův „hon na čarodějnice“. Senátor McCarthy útočil na intelektuály, filmové producenty a vědce pracující

* U nás je známo a překládáno zejména dílo Ericha Fromma (1993, 1994, 1996a, 1996b, 1997).

** Z uvedených autorů jsou do češtiny popř. slovenštiny přeloženy především práce Michela Foucaulta (1971, 1987, 1994a, 1994b), popř. Gillesse Deleuze (1993) - pozn. red.

na vládních programech, jestliže bylo jejich jméno více či méně spojeno s komunistickým hnutím.*

To částečně vysvětluje, proč kritické myšlení nemělo na americké vzdělávání prakticky žádný vliv. Jestliže se francouzským intelektuálům velice rychle podařilo sociální funkce školní instituce zpochybnit marxistickou analýzou, pak Američané postupovali mnohem opatrněji! Analýzy teorií vzdělávání (Cuban, 1984; Goodlad, 1984; Ozmon a Craver, 1986; Sirotnick, 1989; Joyce, Weil a Showers, 1992; Stanley, 1992) prováděné ve Spojených státech dobře ukazují slabost proudu sociální kritiky ve vzdělávání během celého dlouhého období let 1945-1980.

Dílo Girouxovo je v tomto americkém vývoji velmi důležité, protože umožnilo obnovu sociální kritiky a vedlo k rozvoji nového, sociálně-kritického pohledu na vzdělávání. H. Giroux jakožto teoretik kritické školy cítil potřebu ujasnit si svou pozici vzhledem k nové sociologii vzdělávání. Jeho pozice je smíšená, jak pozitivní, tak negativní. Giroux (1985) tvrdí, že NSV přichází se stejnými názory jako Freire - školy jsou sociálními organizacemi, jejichž funkcí je společenská, ekonomická a kulturní reprodukce. Giroux (1985) zdůrazňuje hlavně reprodukci kulturní, tedy fakt, že ve škole jsou vládnoucí třídou vnucována ostatním kulturní pravidla. Tento autor (1985) hovoří jasně. Vlády se ve svém financování vzdělávání nechovají neutrálně; stejně tak školy ve své pedagogické praxi. Utvrzují privilegia těch nejbohatších a vylučují nebo urážejí kulturu menšinových skupin: jejich zkušenosti, dějiny, touhy a sny.

Giroux (1985) nicméně stanoví následující rozdíl. Nepřijímá pesimismus nové sociologie vzdělávání, která ze svých úvah vyvozuje fatalitu reprodukce. Dává přednost Freirovi, protože je optimistický. P. Freire totiž vychází z této reprodukce, aby na jejím základě vypra-

* U nás bylo dlouho toto období dějin prezentováno velmi jednostranně, a proto je obtížné zaujmout vyvážené stanovisko. Ovšem i nové informace dostupné po skončení studené války dokazují, že v nejznámějších případech intelektuálů pronásledovaných za mccarthyismu, jako byl náměstek ministra zahraničí Alger Hiss, se nejednalo jen o levicové sympatizanty, ale o spolupracovníky sovětské rozvědky, kteří jí předávali utajované informace. Neměli bychom zjednodušeně spojovat hodnocení levicových teoretických systémů s hodnocením komunistických režimů, ovšem chápeme, že demokratické síly v období, kdy vrcholil Stalínův teror, neměly zájem, aby marxisté ovlivňovali školství - pozn. red.

coval pedagogiku osvobození, která se hodí, jak říká H. Giroux, stejně tak pro Severní Ameriku a Afriku jako pro Jižní Ameriku.

Je velmi důležité si uvědomit, že Giroux píše úvod k Freirově knize, brání jeho dílo a analyzuje ze svého hlediska evidentní příbuznost mezi novou sociologií, Freirovým myšlením a svou vlastní kritickou pedagogikou. Všechny tři tendence kritizují sociální, ekonomické a kulturní nerovnosti. Zdůrazněme, že v těžké době se Freire a Shor pravidelně scházejí a od února 1984 do února 1986 spolu píší „knihu-dialog“: *A Pedagogy for Liberation*. To ukazuje, do jaké míry mají tito teoretikové stejný pohled na vzdělávání. Giroux (1985) se ostatně také pokusí uzavřít případ nové sociologie a dodá, že Freire je osvěžující protilátka vůči cynismu levicových kritik. Dovolujeme si dodat, že Freirovy a Shorovy pedagogické zkušenosti jsou skvělou protilátkou vůči velmi teoretickému a často nepřístupnému kritickému jazyku H. Giroux.

Vymezení problematiky

Problém školy je problémem jejího vztahu ke společnosti - škola je kulturním nástrojem selekce a reprodukce ve službách vládnoucích tříd.

S. Aronowitz a H. Giroux (1985) tvrdí, že počáteční problematiku lze převést do následujících otázek:

- Co lze považovat za školní poznatek?
- Jak jsou školní poznatky organizovány?
- Jaké skryté kódy určují strukturaci poznání?
- Jak jsou školní poznatky předávány?
- Co určuje přístup ke školním poznatkům?
- Který kulturní systém je školními poznatky legitimizován?
- Kterým zájmům slouží vytváření a ospravedlňování školního poznávání?

Základním problémem je, že škola je ve službách vládnoucích společenských tříd. Škola plní úlohu legitimizace sociálních a kulturních nerovností a je něčím mnohem významnějším než jen prostým neutrálním předáváním poznatků. Ať se nám to líbí, nebo ne, pedagogika je jednou z instancí v rozsáhlé politické, kulturní a sociální operaci, uskutečňované vládnoucími společenskými třídami. Skutečným sociálním a politickým problémem je problém výkonu demokracie.

Průmyslové společnosti nejsou tak demokratické, jak se nám to mnozí snaží namluvit (Aronowitz a Giroux, 1985). Organizace společnosti dává přednost určitým sociálním skupinám na úkor jiných skupin, například na úkor národnostních menšin, žen a kriticky smýšlejících lidí.

Tento problém školy souvisí s její socializační funkcí. Giroux (1992a) a Shor (1992a) říkají, že v podstatě jde o problém výkonu moci, kterou jisté skupiny jedinců uplatňují vůči jiným skupinám jedinců, a to prostřednictvím školních institucí. Jde o rozsáhlý problém, který se dotýká každé kulturní akce. Elity kontrolují rozvoj společnosti prostřednictvím kulturního působení. Škola není nikdy neutrální, protože je činitelem společenské změny (Apple, 1988; Shor, 1992a). Jejím úkolem je vytvářet subjektivitu lidí, jejich percepce i sociální vztahy. Socializuje jedince, neboť ho proměňuje podle prání společnosti.

Škola slouží k tomu, aby dávala věcem smysl, který nesmí jít proti dynamice společenského pohybu. Škola má historický charakter a hraje značnou roli v kulturní dynamice, která je vlastní průmyslovým společnostem - slouží hodnotám skupin, které kontrolují společnost, a je proto politickým nástrojem. Společnost mluví jazykem, v němž jsou jak sociální kritika, tak kritizující skupiny zesměšňovány. „Utlačovatel - říká Giroux (1992a) - hraje roli oběti.“ Tím společnost zbavuje jedince odvahy, brání jim proniknout v analýze společenských problémů navozených extrémní industrializací až k samé jejich podstatě. Kulturní struktury, například televize, škola či rozhlas, jsou nástroji, kterými je myšlení lidí odvráceno od skutečných problémů a orientováno k pseudoprotblémům. Během celého života je tak myšlení něčím zaměstnáváno, a to vše se děje v naději, že skupiny, které mají v rukou moc, si ji udrží i nadále. Společnost nám nabízí masovou kulturu, vytvářenou ve znamení průměrnosti a užitkovosti (Giroux, 1992a). V takovém kontextu je pak velmi těžké vychovávat občana ke kritičnosti, tak aby byl případně schopen uspořádání společnosti zpochybnit a změnit.

Kritická teorie projevovala rok od roku stále větší zájem o pojem kulturního průmyslu. S použitím mystifikace a iluze se instrumentální racionalitě podařilo proměnit autentickou kulturu v masovou produkci, charakterizovanou standardizací, kopírováním, prostředností

a konformismem. Tyto úvahy začaly být zajímavé i z hlediska analýzy vzdělávání. Bylo snadné udělat krok k interpretaci vzdělávání jakožto kulturního průmyslu ve službách vládnoucí třídy a jakožto ideologického manévru (příčemž ideologie je chápána jako falešné vědomí společenských rozporů a jakožto pokus tyto rozpory zamaskovat teorií a praxí sociální harmonie).

To nám umožňuje pochopit, jakým způsobem se analýza sociálních problémů vzdělávání stala pro některé badatele analýzou kulturního průmyslu a současně jakým způsobem se zrodila kritická terminologie. Tento vývoj je dobře pozorovatelný u amerických autorů typu Giroux a Simona, podle nichž se analýza vzdělávání musí provádět jako interpretace školního systému jakožto kulturního činitele společenských proměn. Školní systém je analyzován jakožto kulturní průmysl. Je jím stejně jako jiná průmyslová odvětví - film, televize, rozhlas a reklama.

Principy

Budeme se věnovat třem principům kritické pedagogiky - pozornosti věnované sociálním hodnotám, vytváření kritického jazyka a společenskému charakteru poznání.

Pozornost věnovaná sociálním hodnotám

Prvním principem kritické pedagogiky je věnovat velkou pozornost sociálním hodnotám. Neustále je řeč o sociální spravedlnosti, rovnosti, úctě k jednotlivci, překračování sociálních, kulturních a jiných překlad, o moci, která má být vrácena skupinám a většině. Pokud se týká Giroux (1992a), ten klade důraz na lidskou důstojnost, svobodu, rovnost, sociální spravedlnost. Tvrdí, že cílem kritické pedagogiky je vytvoření takové politické představitosti, která by umožnila tvorbu nových veřejných sfér založených na principech rovnosti, svobody a spravedlnosti. Kritická pedagogika musí podporovat rozvoj smyslu pro sociální zodpovědnost. Žáci se musí naučit bránit práva každého člověka a bojovat proti všem sociálním nerovnostem.

Kritická pedagogika chce být alternativou jak k tradiční výuce, tak i k výuce typické pro industriální společnosti. Jejím hlavním cílem je demokracie, tedy zvyšování moci jednotlivců a menšinových skupin (Aronowitz a Giroux, 1985). V tomto kontextu musí být demokracie chápána jako skutečný výkon moci většinou, a nikoliv jako pouhá

aplikace zdánlivě demokratických pravidel. Školní docházka je sociální praxí hluboce spojenou s výkonem moci.

Vytvoření kritického jazyka

Druhým principem je používání kritického jazyka. Kritická pedagogika chce být chápána v rámci „radikálního paradigmatu“ (Giroux, 1992a).^{*} Vztah mezi společenskými organizacemi a společenskými schopnostmi jedinců je ten, že jednotlivec je schopen, byl-li v tomto smyslu vzdělán, zpochybnit určitou společenskou organizaci. U každého jednotlivce se demokracie opírá o dobře vyvinutý kritický smysl, a tento kritický smysl odmítá obvyklý reduktivní způsob vyjadřování. Musí si vytvořit nový jazyk (Laclau, 1990, Giroux, 1992a). Zdůrazňuje se význam vytvoření kritického jazyka. A to dokonce do té míry, že bychom se mohli ptát, zdali se kritická pedagogika neomezuje na tuto svou jedinou funkci. Kritická pedagogika potřebuje jazyk, který by nebyl jen pouhým ohlasem obvyklých velkých řečí o nesčetných dobrodružích kapitalistické průmyslové společnosti. Je třeba se naučit kritizovat tento jazyk, který je v kultuře všudypřítomný. Je třeba zaútočit na toto běžné výrazivo a zlomit jeho monopolní nadvládu. Jazyk kritické pedagogiky je jazykem „kritické demokracie“. Důraz je kladen na poznatky, dovednosti a návyky, které je třeba získat, aby se člověk stal kritickým občanem. Musíme se pokusit, říká Giroux (1992a), odpovědět na následující otázky: Jaký typ občana je třeba v systému veřejného vzdělávání vychovávat, aby se dobře začlenil do postmoderní kultury? Jaký typ společnosti chceme s ohledem na současný kulturní a společenský vývoj? Jak sladit svobodu se spravedlností, rovností a respektováním odlišností?

Společenský charakter poznání

Třetím principem je princip společenského charakteru poznání. Poznání není objektivní skutečností, která by existovala sama o sobě. Je spíše silně svázáno se sociální a kulturní praxí dané společnosti. Kritická pedagogika (Giroux, 1992a) je úhrnem textových, verbálních a vizuálních praktických dovedností, v nichž se jednotlivci učí chápat sami sebe a analyzovat své vztahy k ostatním a k okolnímu prostředí. Podle R. Simona (1992) a H. Giroux (1992a) je také zpochybňováním

^{*} Paradigmatickou strukturu moderní sociální vědy i kritické paradigma podrobně analyzuje Průcha (1997) - pozn. red.

převládajících forem symbolické produkce, přijmeme-li ovšem myšlenku, že symbolické reprezentace, jež se objevují v různých sférách kultury, jsou projevem mocenských vztahů, které jsou zpochybnitelné, protože jsou nespravedlivé.

Subjektivita žáka je vytvářena na sociální i politické úrovni. Žák se musí naučit respektovat rozdíly mezi jednotlivci a mezi skupinami. Musí si vytvořit multietnický, ekologický, antirasistický a antipatriarchální pohled na demokratické společenství. Pohled založený na nerovnosti mezi rasami nebo mezi muži a ženami musí zmizet a musí vzniknout demokratičtější společnost. Žák si rovněž musí uvědomit, že negativní soudy jsou udržovány skupinami, které společnost ovládají, a to s cílem uchování svého privilegovaného postavení.

Učitelé jsou kulturními pracovníky (Giroux, 1992a), protože kurikulum je výsledkem kulturní politiky. Pojem „kulturního pracovníka“ byl dosud vyhrazen umělci, spisovateli, režisérovi. Je třeba ho nyní rozšířit na jiné oblasti, jako je například vzdělávání, a chápat učitele jako „intelektuála, který provádí transformaci“. Jakožto intelektuál musí učitel analyzovat své vlastní společenské a kulturní dějiny. Musí také umět zpochybnit obsahy vzdělávání a vrhnout světlo na „skrytá napětí“, to znamená na „skryté kurikulum“ (Giroux, 1983a).

Pedagogické strategie

Kritičtí pedagogové jsou na komentáře týkající se pedagogických strategií dost skoupí. Existuje jen velmi málo odpovědí na otázku, jak vyučovat kritickým způsobem. Stává se to pochopitelnějším, konstatujeme-li, že pedagogika je pro ně mnohem spíše předmětem analýz než strategií výuky. Pedagogika propůjčuje jistou strukturu předávanému sdělení a hraje tak určující roli ve vzdělávání. V knize *Border Crossings* (1992) nacházíme Girouxovo a McLarenovo tvrzení, které je dobrou ilustrací této věci - žáci musí zkoumat pedagogické vztahy ve třídě, pak vztahy ve společnosti a ukázat, jak tyto vztahy strukturují vytváření smyslu těchto vztahů u jednotlivých osob. Nelze si přitom nevpomenout, že myslitelé institucionální pedagogiky navrhovali podobné věci už před hodně dlouhou dobou.

V mnoha knihách týkajících se kritické pedagogiky je nicméně možné nalézt obecné úvahy o pedagogických strategiích. Giroux (1992a) konstatuje, že pedagogika je vždy svázána s mocí. Říká, že teorie vzdělávání jsou ve skutečnosti ideologiemi, které mají těsný

vztah k moci. Učení pak musí směřovat k transformaci společnosti. Učitel musí hrát roli intelektuála transformujícího společnost. Musí se za demokracii bit.

Kritická pedagogika je mezioborová, věnuje se kritice základů jednotlivých oborů a své poslání vidí v tom, že bude činit společnost demokratičtější. Snaží se být současně teoretická i praktická. Velký význam přičítá osobní zkušenosti žáka. Kritika je vykonávána na základě společenských a kulturních životních zkušeností žáka, tedy na základě jeho osobní historie.

6.4 Ekosociální teorie vzdělávání

V následujících paragrafech se budeme věnovat popisu třetího proudu sociálních teorií. Viděli jsme, že teorie institucionální a teorie probouzení uvědomění, analyzované v předchozích statích, se zajímaly o otázky svázané hlavně se sociálními změnami. Teorie, které budeme analyzovat v následujících paragrafech, se na problémy dívají ještě v širší perspektivě. Tyto teorie vypracovali J. Grand'Maison, J. de Rosnay, E. Jantsch a A. Toffler. Jejich zájem se více upírá na makroproblemy způsobené našimi sociálními, ekonomickými, politickými a kulturními strukturami. Návrhy na změnu vzdělávacího systému zde vycházejí z globálního pohledu na vztahy mezi jedincem, společností a univerzem. Právě proto je možno hovořit o „ekosociálních“ pohledech na vzdělávání.

Společnost prochází přechodným obdobím, které je pravděpodobně koncem jednoho cyklu dějin naší planety. Toto období je charakterizováno bezuzdnou industrializací naší společnosti. Chceme-li zajistit zdravý vývoj jedince, společnosti a přírody, musíme uskutečnit zásadní změny. Závažné ekologické problémy, se kterými se setkáváme na prahu jedenadvacátého století, ukazují, do jaké míry se ekologické myšlení stalo nutností na úrovni globální organizace života na Zemi. Příroda nakonec sama stanovuje meze našim antropomorfním výstřelkům (Petitjean, 1989). Řešení těchto problémů nelze hledat jen ve větší péči o životní prostředí (Guattari, 1989), ve zvýšení efektivity školství, zrušení sociálních tříd nebo v účinnějších technologiích pedagogické komunikace. Řešení spočívá v objevení nového pohledu na svět; nové školské instituce pak musí přispívat k jeho kolektivnímu osvojení.

Otázky vzdělání je třeba znovu promyslet, a to nikoliv na základě vize industriální civilizace, ale na základě globálnějšího pohledu na vývoj planety Země. Vzdělání musí sloužit k tomu, aby byla pro naši planetu objevena nová budoucnost. E. Morin (1989) to vyjádřil velmi hezky:

„Už není doba na vyčíslování ekologických katastrof. Ani si nelze představit, že by lékem mohl být samotný rozvoj technologií, a už vůbec ne, že bychom mohli napravit poruchy v základních přírodních funkcích, které hrozí definitivní katastrofou pro planetu a biosféru. Spásný skok může být učiněn jedině závratnou proměnou našich vztahů k člověku, k ostatním živým bytostem, k přírodě. Je třeba, aby ekologické vědomí solidarity nahradilo kulturu soutěživosti a agrese, která v současnosti vládne ve světových vztazích.“

Je třeba rovněž poznamenat, že tyto teorie nejsou konzervativní. Nenavrhují návrat ke zlatému věku, právě naopak! Mají spíše tendenci útočit na zpátečnickou kulturu, jak nám říkají R. Orstein a P. Ehrlich (1990), a útočit na všechny, kteří tuto kulturu hájí. Tradicionalisty pokládají za lidi náměsíčné a neuvědomělé!

6.4.1 Sociální pedagogika rozvíjení sebe samého

Typologie škol

Grand'Maison (1976) rozebírá problém společenské neadaptovanosti soudobé školy a navrhuje vzdělávací teorii opírající se o pojem nástroje. Píše, že současné struktury školského systému jsou ještě jakýmsi feudálním panstvím, nacházejícím se uprostřed obce, která je hluboce zmítána sociálními, kulturními, ekonomickými, politickými a ideologickými proudy a protiproudry. Vzdělávání se industrializovalo a přitom zůstalo světem o sobě, zavinitým do sebe sama. Tento autor dále konstatuje, že škola trpí redukcionismem. Je snaha školu redukovat na jeden z těchto sedmi modelů.

1. **Technobyrokratická škola.** Místní a centrální vládní administrativní aparát získává převahu nad vším ostatním.

* Český čtenář zná pravděpodobně tzv. globální výchovu, u nás rozšířenou zejména díky stejnojmenné práci Pikea a Selbyho (1994) - pozn. red.

2. **Neokorporatistická škola.** Škola je definována na základě přípravy k výkonu povolání a členství v profesní skupině, v odborech - jde o protiváhu k technobyrokratické hře. Hlavní moc mají zaměstnanecké svazy.
3. **Škola jako převodní páka ekonomického stroje společnosti.** Škola je ve službách kapitalistické společnosti a vládnoucích ekonomických sil, tedy zaměstnavatelů.
4. **Škola jako politicko-ideologický nástroj.** Opěrný bod ideologické kritiky, ale i nástroj levicových i pravicových ideologických sil.
5. **Škola jako „komuna“.** Důležité je žít a prožívat svůj život, dělat to, co mám rád.
6. **Škola jako integrační centrum učení.** V důsledku technologické revoluce je důraz kladen na technické procesy, na racionální řešení problémů.
7. **Škola jako společenství.** Návrat k základním společenstvím, za kterými se skrývá jistý neokonzervatismus (soukromá škola, přitažlivost venkova, řemesla, tradiční náboženství).

Za touto typologií se podle tohoto autora skrývají vždy určité postoje. Odpovídají různým přístupům, totiž přístupu personalistickému, přístupu utilitaristickému, přístupu kriticko-ideologickému, přístupu politickému, přístupu administrativnímu, přístupu pedagogickému. Tváří v tvář těmto různým ideologiím musí škola znovu objevit svůj lidský a společenský základ, tvrdí Grand'Maison. Odmítá různé typy redukcionismu a navrhuje globálnější přístup, to znamená sociální pedagogiku globálního rozvíjení sebe samého. Jestliže se orientujeme tímto směrem, říká autor (1976), respektujeme základní pedagogickou zodpovědnost školy a přitom ji zaměřujeme k hlavnímu úkolu, tedy ke znovuobjevení takové sociální základny, která by měla větší vnitřní soudržnost, byla dynamičtější, přiměřená kultuře, ekonomii a politice rozvíjení sebe samé. Směřujeme k pedagogice, která by mohla být experimentálně ověřována v hlavních institucích daného sociálního prostředí s cílem vytvořit prostředí pro uspokojení skutečných potřeb a umožňující harmonický kolektivní rozvoj. Diskuse tohoto druhu musí nicméně vyústit v konkrétní strategii.

Pedagogické strategie

Každá pedagogická strategie v rámci tohoto modelu musí mít tři hlavní charakteristiky. Nejprve je třeba mít obecnou pedagogickou strategii, která bude základem pro popis a použití prostředků. Tato strategie poslouží jako integrační osa mnohosti podsystémů, kategorií aktérů, racionalit (administrativní, kulturní, technické, sociální) a ideologií a měla by získat minimální konsenzus. Daná pedagogika je úspěšná tehdy, transformuje-li se v sociální praxi rozvíjení sebe samé, to znamená, opírá-li se o životní zkušenosti. Sociální praxe je originální životní zkušeností, která našla svou výrazovou formu, formu kritického pochopení, solidarity a transformující činnosti. Pedagogická činnost může začít tou nebo onou dynamikou, ovšem za předpokladu, že tato dynamika bude synergická.* Sociální praxe je tedy synergií interpretace, transformace, vyjadřování a sdílení životních zkušeností.

Sociální pedagogika seberozvoje musí být chápána jako nové uspořádání základních vzdělávacích aktů v rámci hlavních elementárních typů učení. Grand'Maison tvrdí, že pedagogika musí uskutečnit synergií základních lidských aktů, a to tam, kde se člověk učí vyjadřovat, posuzovat, sdílet a proměňovat svou každodenní zkušenost. Autor používá příklad jazyka. Jazyk nutně odráží prostředí, ve kterém žijeme. Nelze tedy jazyk oddělit od reálných situací, ve kterých je používán. Nesmíme také zapomínat, že jazyk odráží ekonomické, politické a kulturní dimenze okolního prostředí. Vyučovat jazyk bez ohledu na okolní životní prostředí je tedy naprosto sterilní a nesmyslné.

Strategie je založena na jistém schématu, o které se mají opírat základní typy učení a které Grand'Maison nazývá pedagogické schéma základních aktů vzdělávání. Toto pedagogické schéma je v přímém vztahu ke každodenní zkušenosti. Uvedme úhrnem kategorie používané v tomto schématu.

Umění konat. Odstranit dichotomii mezi manuální a intelektuální prací.

Umění myslet. Vrátit filosofii její význam, formovat k samostatnému úsudku (k úsudku autonomnímu, svobodnému, rozhodnému). Naučit se samostatnému myšlení.

* Pojem synergie znamená společné kladné působení různých faktorů, které vzájemně zesilují svůj účinek - pozn. red.

Umění žít. Život v demokracii vyžaduje velmi intenzivní učení a velmi náročnou přípravu pro zodpovědnou svobodu. Svým uměním žít musí člověk a společnost bez ustání obnovovat dialektické vztahy mezi svobodami a povinnostmi určenými všem. Lidská svoboda potřebuje onen konkrétní protějšek, kterým jsou životní nutnosti, aby dokázala žít v reálném světě, který přináší nevyhnutelná omezení svobody.

Umění sdílet. Překročit individuální zájmy a starat se o zájmy společnosti.

Umění vyjádřit se. Zapojit své vyjadřovací schopnosti do prožívané skutečnosti, do svého myšlení, své lásky a svého boje.

Pedagogická organizace

Strategie, kterou Grand'Maison navrhuje, musí být nyní vtělena do konkrétní podoby. Nesmíme však zapomenout, že škola je neoddělitelná od jedince, od skupiny a od okolního prostředí. Potřebné nástroje totiž získáváme ze samotného společenského života. Proto si bude pedagogika mnoho věcí vypůjčovat z okolního prostředí, a tím se stane mnohem přirozenější, mnohem bližší nám všem. Pedagogika nám pomůže uchopit zkušenost v kontextu, situovanou do reality, tedy pochopit skutečný život. Úhrnem řečeno, pedagogika musí být schopna do sebe pojmout kulturní, sociální, ekonomické a politické proměny společnosti a okolního prostředí. Autor navrhuje určitý základní postup, ale připouští, že existuje mnoho jiných postupů. Je třeba pracovat na základě sítě každodenních vztahů mezi jedincem a jeho životním prostředím. Tento celek vztahů se vytváří na třech úrovních (Grand'Maison, 1976), na úrovni

- spontánní zkušenosti: síť osob spojených navzájem vztahy, síť upřednostňovaných míst a okamžiků, síť činností a předmětů zájmů,
- strukturované zkušenosti: síť příslušnosti (k organismům, k institucím), síť moci a struktur vedení, síť používaných technik,
- významuplné zkušenosti (symboly, cíle, ideologie): síť klíčových slov a významů, síť každodenních znaků, síť tendencí (hodnoty, ideologie, politiky).

Budou-li žáci a učitelé pracovat v rámci těchto sítí, získají lepší znalost svého okolí a budou moci lépe působit na své životní prostředí.

Modulová synergická pedagogika

Úhrnem platí, říká Grand'Maison (1976), že pedagogika je synergickým a globálním způsobem zpracovávání každodenní zkušenosti či situací, v nichž žijeme. Je třeba přebudovat sociální základnu pomocí sociální pedagogiky seberozvoje, kterou přijmou hlavní instituce daného životního prostředí. Pedagogika musí oplodnit „primární jádra vztahů“.

Toho se dosáhne systematickou prací, která spojí „osvobozující síly“ jistého prostředí do jednoho modulu, tedy jakékoliv organizované skupiny, která působí na jistém vymezeném a relativně homogenním poli činnosti, a to i přes rozmanitost úkolů a partnerů. Modul není ani čistým společenstvím zaměřeným na jednotlivé osoby, ani akční skupinou, ani pracovní skupinou. Modul je každodenním, organizovaným prostorem, přesně směřujícím k činnosti, reflexi a solidaritě, působícím na vymezeném sociálním a institucionálním poli. Modul je rámcem života.

6.4.2 Systémové vzdělávání v ekospolečnosti

Ve svých knihách *Makroskop* (1975) a *Cesty života* (1983) přináší J. de Rosnay globální, systémovou a ekologickou teorii vzdělávání. Ta se opírá o nový pohled na svět a nový přístup, symbolizovaný „makroskopem“. Jistý vliv na vznik tohoto pohledu na svět měl vývoj biologie, kybernetiky a informatiky. K tomu je nutno přičíst vědecké objevy, které rozmetaly náš fragmentární pohled na přírodu a společnost. Znovu objevujeme svou příslušnost k životu a ke hmotě a získáváme zpět vědomí globálního fungování sociálního organismu. Stále více lidí je však zneklidňováno především ekologickou budoucností. Technologický vliv na průmysl a na zaměstnanost vyvolává odpor k příliš rychlým změnám. Zkrátka spojení globálnějšího pohledu a pocitu zrychlení vývoje vyvolává hlubokou kritiku společnosti a vznik nových hodnot.

De Rosnay se snaží načrtnout takový projekt společnosti, který by byl třetí cestou mezi „divokým kapitalismem“ a „byrokratickým komunismem“. Touto třetí cestou je ekospolečnost. Předpona „eko“ symbolizuje těsnější vztah mezi ekonomikou a ekologií. Klade důraz na vztahy mezi jedinci navzájem a na vztahy mezi lidmi a ekosférou. Ekospolečnost je charakteristická novou ekonomikou rovnováhy. Chce být lepší

reakcí na lidské potřeby, chce zajistit zachování a vývoj společenského systému a pokračování skutečné spolupráce s přírodou. I. Illich navrhuje model společnosti soužití, který je podle J. de Rosnaye zajímavý z více hledisek. Ekospolečnost má být ve službách jedince začleněného do společnosti, a proto je budována „zdola nahoru“. Významnou roli v ní hrají řízení, plánování a telekomunikace.

De Rosnay ukazuje hodnoty, na nichž by nový projekt společnosti mohl být založen. Podívejme se na některé z nich - participace, decentralizace, kooperace, tvůrčí práce, globální logika, tvořivé invenční myšlení, úcta k druhým, schopnost soužití. *Makroskop* může být nástrojem, který umožní podívat se nově na přírodu, společnost a lidskou bytost; může být také nástrojem, který bude symbolizovat systémový přístup charakteristický svým globálním pohledem na problémy a systémy a svým soustředěním na interakci mezi jednotlivými prvky. Úhrnem řečeno, nový pohled na celek (systémový přístup) podporuje vznik nových hodnot a koncipování scénářů budoucího vzdělávání.

Principy systémového vzdělávání

De Rosnay (1983 a 1975) chce, abychom opustili tradiční „lineární“ přístup (příčina - následek) a nahradili ho přístupem soustřeďujícím se na porozumění vzájemné závislosti jevů. Tradiční vyučování vyvíjí velké úsilí, aby vzdělávání modernizovalo, avšak nové metody a techniky ještě nenabízejí globální pohled založený na systémovém přístupu. De Rosnay je přesvědčen, že bez globálního přístupu jsou různé pokusy o modernizaci výuky pravděpodobně odsouzeny ke ztroskotání. Tak například zavedení počítače nesměruje nutně k „pedagogické revoluci“. Je třeba překonat stadium izolovaných a namátkových korekcí školy a obrátit se ke globálnímu přístupu. Svorníkem systémového vzdělávání bude multidimenzionální člověk a jeho velkými dimenzemi budou dimenze biologická (jednotkou je organismus), dimenze intelektuální a dimenze chování (jednotkou je osoba), dimenze sociální a vztahová (jednotkou je občan) a dimenze symbolická (jednotkou je bytí). Jaký bude obecný přístup k novému vzdělávání? Obecnou metodou bude systémový přístup, který spočívá na pěti základních principech.

Spirálovitý přístup. Tradiční přístup je lineární a dělený na úseky. Postupuje se v něm od jednoho bodu k druhému. Je třeba ho nahradit

postupem ve formě spirály, který umožňuje návraty a přejímání dřívějšího, ovšem vždy na vyšší úrovni.

Multikontextuální přístup. Studium daného pojmu musí probíhat s ohledem na četné kontexty, v nichž se může nacházet; je třeba se vyhnout jeho zúžení v pevné definici.

Komplexnost systémů. Používání takových disciplín, jako jsou biologie nebo ekonomie, umožňuje zvýraznit komplexnost a dynamiku systémů.

Vertikální témata. Vertikální témata (projekty), například „pohyb kontinentů“, „krev a hemoglobin“ nebo „původ života“, podporují integraci většího množství poznatkových celků různých úrovní poznání.

Uvádění do vztahů. Pochopit jistý fakt sám o sobě předpokládá stanovit vztahy, ve kterých se nachází vzhledem k jiným faktům.

Organizace výuky

Dvě základní metody této výuky jsou sebevzdělávání a simulace. Nejprve je třeba nechat žáka, aby se svým vlastním tempem seznámil s fakty, a to s pomocí modulů sebevzdělávání a výukových programů podporovaných počítačem. Za druhé je potřeba klást důraz na interakci doplňovanou simulací (filmy, hry, simulace na počítači). Simulace umožňuje rekonstruovat modely reality a žáci tak mohou lépe chápat dynamické vztahy, které existují mezi prvky komplexního systému.*

Struktura systémového vzdělávání bude analogická struktuře pyramidy. Vstupuje se do ní jejím vrcholem, tím, co je nejobecnější, co je společné základnímu vzdělání každého člověka, ba dokonce tím, co je nejintuitivnější. Každý tak může v hlavních liniích definovat cíl svého vlastního vyučování a postupovat směrem k základně pyramidy, kde získá podstatné poznatky. Nabyté vzdělání je nakonec zapojeno do činnosti. Na druhé straně je třeba si představit i možné struktury paralelního vzdělávání, například partnerskou výuku, v níž je každý jedinec uzlem v komunikační síti, a tedy potenciálním zdrojem poznání nebo dovedností. Vynikající metodou k dosažení tohoto cíle je vytváření malých společenství řízených samotnými uživateli poznatků (podnikové skupiny, zájmová sdružení, kulturní kluby). V této alternativní

* Didaktickou metodikou simulace se podrobně zabývá Pasch a kol. (1998) - pozn. red.

formě výuky by efektivním prostředkem mohla být i distanční výuka. De Rosnay rovněž navrhuje, abychom usilovali o volný přístup k poznatkům, to znamená realizaci jakýchsi „samoobsluh“ v podobě knihoven, center didaktických pomůcek a počítačů. Tento autor také vybízí, aby se pro vzdělávání více využívaly zdroje informací, jimiž jsou například firmy a podniky, mezinárodní symposia, muzea, různé semináře, univerzity třetího věku atd. Zkrátka systémové vzdělávání by mělo vést k nové podobě rovnováhy, jež by byla charakteristickým znakem ekospolečnosti.*

6.4.3 Zkušenostní vzdělávání

Podívejme se teď na jednu „globální“ a komplexní teorii vzdělávání, kterou vytvořil Eric Jantsch. Kniha, která se nám mezi autorovými pracemi jeví jako nejdůležitější, má název *Design for Evolution* (1975) a týká se osvojování a používání poznatků k humanistickým cílům. Podle Jantsche objektivní modely vědy („vědět-jak“) stojí v základu určité hierarchie, nad nimi jsou regulující principy (které nazývá „politiky“ neboli „vědět-co“) a ještě nad nimi jsou obecné principy, které jsou společné všem procesům - tímto obecným společným principem je dynamika vývoje.

Abychom dobře pochopili dynamiku vývoje, pokládá E. Jantsch za nutné - stejně jako J. de Rosnay a A. Toffler - změnit náš pohled na svět a uchýlit se k obecné teorii systémů. A ptá se: Jestliže všechny systémy (sociální, fyzikální, biologické, kulturní) jsou v neustálém vývoji, jaká pak je funkce poznání? A jaká bude role vzdělávání? Jantsch tvrdí, že kognitivní systémy se vyvíjejí stejným způsobem jako systémy společenské, to znamená prostřednictvím zpětné vazby, a že procesy učení a vytváření systémů jsou totožné. Odtud plyne význam noetického vývoje. Jestliže jsou totiž informační systémy dostatečně vzdálené od rovnovážného stavu, mohou obsahovat vnitřní evoluční tendenci směřující k novým způsobům organizace poznání. Náš úkol by pak spočíval především v řízení a interpretaci forem noetické sebeorganizace, se kterými se můžeme ostatně setkat i ve vývoji velkých vědeckých a filosofických konceptů.

* V zahraniční literatuře se mluví v podobné souvislosti o tzv. „flexischoolingu“, viz příslušné heslo v Pedagogickém slovníku (Průcha, Mareš, Walterová 1995) - pozn. red.

Jantsch (1975) se opírá o různé autory (Kuhn, Lazlo, Eccles, Prigogine) a tvrdí, že poznání je jedním z aspektů evoluce, který se dotýká lidského ducha. Organizaci racionálního poznání lze znázornit trojúhelníkem, na jehož vrcholu by byly hodnoty, na střední úrovni by se nacházelo normativní plánování a technologie (fyzikální, přírodní a sociální) a jehož základna by byla složena z fyzikálních, biologických a psychologických věd. Tento trojúhelník racionálního poznání je charakterizován mezioborovostí (interdisciplinarity), což je způsob organizace soustředěný na koordinaci prvků dané roviny, a to na základě vyšší roviny. Transdisciplinarity rozšiřuje tuto formu organizace na celý systém.

Jantsch nicméně říká, že sama racionalita nemůže být základem pochopení. Jantsch (1975) používá pojem „organizace vztahů mezi různými zkušenostmi“, kterou chápe jako dynamickou koordinaci prvků lidské zkušenosti na dané úrovni, a to na základě bezprostředně vyšší úrovně. Tento koncept zahrnuje jak spontánní tvořivost, tak vědecké pojmové myšlení. V lidské zkušenosti tak intuice bude hrát stejně důležitou roli jako racionalita. Cíli vzdělávání pak budou obohacení a „efektivita“ zkušenosti u toho, kdo koncept vytváří, tedy růst jeho vědomí. Jde tedy o zlepšení schopnosti organizovat svou zkušenost směrem k danému cíli, přičemž ten, kdo (své) poznání vytváří, má používat metody výzkumů vztahů mezi různými zkušenostmi. To vše tedy zahrnuje dynamický přístup směřování ke zkušenosti, zaměření na cíl, a zvláště na schopnost rozpoznat a pojmově analyzovat nové jevy, protože jde o to připravit studenty k adaptaci na situace, které lze v době, kdy jsou vyučováni, jen těžko předvídat. Vzdělávání má zahrnout tři významné osy:

1. Koncipování lidských vztahů - lidská zkušenost ve vztahu k okolnímu světu. Tato část vzdělávání se týká vztahů člověka k fyzikálním, sociálním a duchovním skutečnostem. Budou se zde probírat jak komunikace a tvořivost, tak vědecké metody. Předměty, které jsou zde „vyučovány“, se týkají dynamických a integrativních aspektů vztahů člověka ke světu. Mohou zahrnovat biologii, psychologii a psychoanalýzu, teorii tvořivosti, principy ekosystémů, kulturní antropologii;

* Hlavním východiskem jsou zde teoretické koncepce sdružující se kolem pojmů nelineární systémy, nerovnovážná termodynamika (I. Prigogine), teorie disipativních struktur, synergetika (H. Haken), samoorganizující se chaos, a dále teorie tzv. vědeckých revolucí (T. Kuhn) - pozn. red.

teorii komunikace a kybernetiku, stejně jako jiné formy komunikace (parapsychologie a další).

2. Koncipování nástrojů - organizace světa (přírodní, fyzikální a sociální prostředí). Ústředním tématem je organizace lidí spolu s jejich technologiemi, systémy komunikace, ambicemi, očekáváními a cíli. Vzdělávání by mohlo zahrnout následující předměty: procesy inovace, tvůrčí plánování, politické vědy, systémový přístup k plánování, metody identifikace problémů a jejich řešení, práce se sociálními indikátory a teorie rozhodování.

3. Koncipování institucí - kulturní organizace sociálních systémů. Na této úrovni se učení soustředí na lepší pochopení vývoje hodnot. Základním pojmem je axiologická (hodnotová) metoda, tedy systémový výzkum povahy hodnot různých institucí, které se nacházejí v základech lidského chování, a průzkum jejich implikací. V laboratoři se žáci věnují praktické práci na koncipování systémů propojujících fenomenologii chování systémů s jejich časoprostorovou morfologií. Studují antropologii průmyslových společností, dynamiku hodnot, etiku, obecnou teorii systémů, teorie vývoje (kosmologického, fyzikálního, biologického, sociálního a noetického), náboženství, ideologie a teorie ducha.

Tyto tři úrovně vzdělávání jsou navzájem propojeny zpětnovazebnými okruhy, a to v jakémsi rámci globální kybernetiky, která je současně kulturní, sociální a lidská. Procesy učení založeného na vztazích mezi zkušenostmi nemohou být nicméně předmětem tradičního vyučování. Jantsch uzavírá, že procesy učení ve škole a ve skutečném životě musí být totéž a stát se součástí lidské zkušenosti. A je opravdu vedlejší, jestli se instrumentální forma, v jejímž rámci bude tento úkol realizován, nazývá škola, univerzita nebo nějak zcela jinak.

6.4.4 Kurikulum budoucnosti

Alvin Toffler* nabízí ve svých knihách *Šok z budoucnosti* (1971), *Učit se pro zítřek* (1974), *Třetí vlna* (1980) a *Mapy budoucna* (1983) velmi zajímavou úvahu o vztazích mezi vzděláváním, kulturou budoucnosti a současnou průmyslovou společností. Tato reflexe je jednak nesena

* Základní Tofflerovo dílo *Šok z budoucnosti* je dostupné v českém překladu (Praha, Práce 1992) - pozn. red.

evidentním odmítnutím současných vzdělávacích struktur, jednak usiluje o hluboké začlenění budoucnosti jakožto základní osy do současného vzdělávání - v protikladu k těm, kteří hájí minulost a tradice. Budoucnost je pak chápána jako možnost změny, protože společenské instituce dosud nejsou přizpůsobeny potřebám naší doby. Budoucnost je skutečně nejenom zdrojem úvah o proměně jedince, ale i hlubokou autorovou motivací a vizí, která řídí jeho analýzy transformací, jimiž by měly společenské instituce projít. Budoucnost je také symbolem hlubokých tužeb, které se projevují v boji za zrovnoprávnění nejrůznějších společenských menšin, jež mají často velmi pesimistický pohled na to, co je očekává. Pokud začneme více myslet na budoucnost než na minulost, musí to nutně vést k revizi současného pojetí učebních předmětů a k nové organizaci poznávání v závislosti na všech změnách, kterými prošel současný svět. Tak se budoucnost dotýká všech těch, kdo se učí, a modifikuje všechny strategie vyučování a učení.

Vzdělávací metodologie otevírá prostor hrám, simulacím a divadlu. Budoucnost má konečně i hodnotu jak morální, protože je třeba hovořit o *vytoužené* budoucnosti, tak sociální, protože v budoucnosti se projeví vlivy politického i sociálního charakteru. A. Toffler píše (1974), že včlenění budoucnosti do učení je nutně spojeno s hlubokými proudy proměn současného světa. Těmito proudy je boj za emancipaci žen, bitva o rasovou rovnost, boj mladých lidí za uznání v systému, který je vylučuje z center rozhodování a drží je na stále delší období mimo trh práce. Z tohoto hlediska je zřejmé, říká Toffler, že významné sociální bitvy příštích dekád budou předpokládat novou formulaci smyslu práce. Budoucnost nemůže být koncipována jako pouhé prodloužení těch forem práce, které zacházejí s velkou většinou lidských bytostí tvrdě a nespravedlivě.

Zkrátka globální revoluce, kterou Toffler požaduje, je založena na určité představě budoucnosti, a to jak ve vztahu k jednotlivci, tak ve vztahu ke společnosti, jak ve vztahu ke škole, tak ve vztahu k ostatním společenským institucím. Zvláštností tohoto obrazu je jeho zorný úhel adaptace. Problémy totiž skutečně vyvstávají z důvodu nedostatečné adaptability lidí na situaci společnosti a právě tomuto tématu jsou věnovány knihy *Šok z budoucnosti* a *Učit se pro zítřek*.

Budoucnost lišící se od přítomnosti

A. Toffler klade ve své analýze situace vzdělávání důraz na roli obrazů budoucnosti. Vzdělávání se tradičně ujímali lidé moudří, starší lidé či rodiče, a to na základě obecně přijímaného principu - budoucnost se nebude příliš lišit od přítomnosti a vzdělávat podle současné situace znamená i vzdělávat pro situace budoucí. S tímto postojem se setkáváme ještě dnes. Politikové udržují mýtus, že industriální společnost bude trvat donekonečna, a učitelé říkají totéž. Nevnímají vliv změn - změn v technologiích, změn rodinných struktur, mezinárodních vztahů - na budoucnost, která musí být radikálně jiná. Zkrátka současné vzdělávání je založeno na naprosto neadekvátním obrazu budoucnosti a každý projekt inovace se tak nutně ukazuje jako nevhodný. Navíc je hlavním plodem takového mylného obrazu budoucnosti výchova k nepřizpůsobivosti, protože tento obraz nezahrnuje žádnou možnost radikální proměny. Toffler (1974) píše, že školy a univerzity, které kladou důraz na minulost, nejenže šíří falešnou představu budoucnosti (totiž že budoucnost se bude podobat přítomnosti), ale také přivádějí na svět miliony kandidátů šoku z budoucnosti, a to tím, že rozšiřují propast mezi obrazem, který si jedinec vytváří sám o sobě, a mezi jeho očekáváními, pokud jde o společenskou proměny. Jedinec se tak dívá sám na sebe jako na bytost, která se nemění, neroste nebo se neadaptuje. Vidí sám sebe jako bytost statickou a pasivní uprostřed světa, který prochází neustálými převratnými změnami.

Praktický obraz

Analýza budoucích možností je základem učení. Jestliže si neumíme vytvořit obrazy budoucnosti, nemůžeme se učit. Každý z nás totiž promítá na plátno svého vědomí jistý pohyblivý obraz budoucna. Žonglujeme s krátkodobými, střednědobými a dlouhodobými očekáváními. Tato neviditelná architektura předpokladů budoucího vývoje je základem osobnosti a chování a umožňuje jedinci přežít v prostředí, které se neustále mění. Je to jeho adaptační báze. Velká část vzdělávání spočívá v procesu, kterým rozšiřujeme, obohacujeme a zlepšujeme u daného jedince jeho představu o budoucnosti.

Vzdělávání se však neomezuje na formování ducha. Zahrnuje kompletní biochemii jedince a situuje tohoto jedince do měnícího se prostředí. Pohyb soustředěný na budoucnost je pouze jednou z etap, v nichž se reorganizují vztahy mezi základními a středními školami,

univerzitami a obcemi, v nichž existují. Tento pohyb musí jedinci především pomoci modifikovat skutečnost, překonávat krize a počítat s možností změn. Konečným cílem je posílení praktické schopnosti jedince anticipovat (předvídat) změny a adaptovat se na ně, a to ať už tvořivou činností, osvětlenou účastí nebo rozumným odporem.

To vše předpokládá neustálý vzájemný pohyb sem a tam mezi teorií a praxí, mezi školou a společenstvím, mezi poznatky obsaženými v knihách a novými skutečnostmi. Je tedy třeba čím dál více uznávat a zhodnocovat význam práce odváděné mimo školu, tedy v komerčních podnicích, v rámci projektů různých občanských skupin, v ekologických aktivitách. Zkrátka toto učení v akci se musí stát hlavní osou vzdělávání a školní třída pak bude jen druhotnou oporou. Musí být znovu upevněny mnohotvárné vztahy mezi společností a školou.

Jinak řečeno, Toffler tvrdí, že současná vzdělávací politika spočívá na falešném obrazu budoucnosti, že udržuje falešný rozdíl mezi prací a učením a mezi školou a společností, že prohlubuje propast mezi teorií a praxí a že mladé lidi zdětinštuje a zbavuje motivace. Podle tohoto autora najde žák teprve ve spojení učení s praktickou aktivitou znovu motivaci k učení a jeho touha být užitečný společnosti bude naplněna a usměrněna. Vzdělávací systém se stane efektivní právě tím, že uzná touhu mladého člověka vybudovat svou vlastní identitu a že nově pochopí a bude vyjadřovat roli mladých lidí v souvislosti se společenskými potřebami.

Akční učení

Toffler (1974) navrhuje pedagogickou strategii akčního učení. Žáci organizují sami sebe a vytvářejí týmy. V nich se scházejí jedinci různých věkových skupin, čímž dochází k prolomení generačních bariér. Tyto týmy se zaměřují na jasný cíl dosáhnout žádoucí změny ve společnosti. Ve skupině se tak vytváří pocit sounáležitosti a mizí problémy osamocení a izolace, spojené s individuálním učením. Skupina sama vytváří své vlastní způsoby sociálního posilování, a tím dodává svému studiu větší sociální účinnost. Tak například členové týmu, pracujícího na změně ekologické situace své obce, získají poznatky právě tak z přírodních věd a z ekonomie jako ze sociologie a z politických věd. Navíc si osvojí dovednosti v oblasti komunikace, naučí se vyhodnocovat problémy, používat představivost, aby našli řešení, komunikovat a přijímat rozhodnutí. Učení a pokusy o řešení

skutečných problémů uvedou žáky do rozhodovacích procesů a umožní jim pochopit dosah svých rozhodnutí. Dozvědí se tak, že osobní rozhodnutí mohou mít důležité důsledky pro společnost.

Shrňme Tofflerovy myšlenky. Radikální a totální proměna vzdělávání se musí uskutečnit na křižovatce představivosti a činnosti. Toto propojení bude prožíváno v rámci určitého obrazu budoucnosti. Tento obraz nebude předem určen současnými strukturami společnosti a mýtem o průmyslové společnosti jako vrcholu vývoje lidstva. Bude naopak výsledkem individuálního a kolektivního hledání nové, lepší budoucnosti. Celek bude mít podobu obrazu budoucnosti ve všech jejích dimenzích - sociální, politické, ekonomické, kulturní. Z pedagogického hlediska se to promítne do akčního učení, tedy do učení realizovaného na základě řešení reálných problémů, převzatých z každodenního života společnosti. Školní struktura se tak stane pouze vedlejší podporou vzdělávání.

6.5 Závěr

Teorie vzdělávání, které byly analyzovány v této kapitole, zdůrazňují hluboce sociální charakter vzdělávání, jež musí připravit žáky a studenty na řešení problémů společnosti. Krize sociální a krize životního prostředí totiž čím dál víc působí na naši každodenní kulturu. Vývoj naší kultury dosud neprobíhá s ohledem na zajištění našeho přežití na této Zemi. Naše technologie se rozvíjí rychleji než naše skutečné chápání cílů, které bychom před ně měli klást. Náš duch, podléhající svodu průmyslového pokroku, zakouší četné obtíže, má-li řešit takové makroproblemy jako šíření zbraní hromadného ničení, znečištění ovzduší a vod, průmyslové nemoci. Mnoho autorů, například De Rosnay (1975), Jantsch (1981), Morin (1989), Orstein a Ehrlich (1990), Toffler (1990), Bertrand a Valois (1992), tvrdí, že je nutné, abychom si vytvořili nové ekologické vědomí solidarity.

Nadešel čas, píše tito autoři, abychom převzali kontrolu nad vývojem a změnili sociální, kulturní a ekologické uspořádání. A to vše vyžaduje novou teorii vzdělávání založenou na pohledu do vzdálené budoucnosti. Lidstvo samo sobě omezuje svůj vlastní vývoj, protože si vytváří vlastní problémy. Jenom ono je zodpovědno za svou situaci.

Proměna mentalit předpokládá pokus o odpověď na následující otázky: Jsou nová školní prostředí tak ubíjející a umrtvující? Máme kontrolu nad svou budoucností? ptají se Orstein a Ehrlich (1990). Jak formovat našeho ducha, jenž má paradoxní statut tvůrce, zachránce i ničitele společnosti, k tomu, aby vytvořil adekvátní budoucnost? Jak si vytvořit jinou kulturu? Jak například modifikovat omezené uvažování kultury podnikatelů, kteří myslí výlučně na svou firmu? Jak přivést intelektuály, kteří jsou hrdí na svou klasickou kulturu a zcela izolovaní od každodenní reality, k pochopení významu sociálních a ekologických problémů?

Orstein a Ehrlich (1990) tvrdí, že kultura, kterou je třeba nalézt, nemůže být hledána ani v minulosti, v níž bylo zdůrazňováno klasické vzdělání, ani v té podobě specializace, která je aktuálně praktikována v našich školských zařízeních. Rozřezat poznání, byť by bylo vědecké, na malé plátky (předměty, odvětví, cykly přednášek, hodiny) nemůže jednotlivci pomoci k tomu, aby si vytvořil celkový pohled na problémy společnosti. Poznání věčných pravd nepřináší v našem století, v němž se problémy bez ustání hromadí, žádný užitek. Bylo by zkrátka potřeba, říkají nám tito dva autoři, zaměřit vzdělávání na rozvíjení skutečného ekologického a sociálního vědomí. Nebyla by už řeč o učení, ale o učení se vidět význam poznatků, které získáváme, pro řešení našich makroproblémů. Za kultivovanou osobu by byl považován ten člověk, který by byl schopen řešit problémy společnosti, a nikoliv ten, kdo by se jen chlubil svými znalostmi minulosti.

7.1 Kvalitní vzdělávání je problémem

V této poslední kapitole analyzujeme akademické teorie vzdělávání. Jde v podstatě o teorie, které definují takové charakteristiky obecného vzdělání, jež má žákovi umožnit, aby se stal široce kultivovaným člověkem.

Podíváme se nejprve na problém, který stojí u kořene akademických teorií, totiž přesvědčení o nedostatečné kulturnosti studentů, která plyne z nevyhovujícího obecného vzdělání a často rovněž z předčasné specializace učiva předmětů vyučovaných na vysoké škole. V druhé části se pak budeme věnovat dvěma důležitým tendencím v akademických teoriích - tradicionalistickým a generalistickým teoriím. (Generalistické, tj. zaměřené na obecnou kulturu a vzdělanost - pozn. lekt.)

7.1.1 Barbaři přicházejí!

Pedagogové konstatují ztroskotání snah školy

Dvacáté století je charakteristické jednak informační explozí, která radikálně proměnila interpretační schéma reality, a jednak naprostým nepochopením smyslu skutečnosti. Lidé žijící v předchozích stáletích měli totiž jednu výhodu. Měli k dispozici méně poznatků než dnes, ale více interpretačních schémat, jež byla navíc efektivnější než ta dnešní. Dnes, jak se zdá, je tomu jinak. Rychlý vývoj poznání v různých oblastech a přístup k rozmanitým kulturám stále více znesnadňují pohled na celek. Hlavní slovo teď mají jednotlivé specializace. Španělského filosofa Ortegu y Gasseta to vedlo k prohlášení, že dnešní profesionálové, inženýři, advokáti a vědci jsou vycvičení, ale nekultivovaní barbaři.

Během šedesátých let odsunuly klasickou kulturu na druhé místo dva současně působící vlivy - proměna kultury působením masmédií

a různé pokusy o demokratizaci vzdělávání. Věda, technologie a média měly významný vliv na vývoj kultury a na kurikulum. M. Henry (1987) píše:

„Tento nadměrný rozvoj velkého množství vědění, jehož teoretické a praktické prostředky se příkře rozcházejí s tradičními znalostmi lidstva, měl za následek rozbití nejenom onoho poznání, považovaného za iluzi, ale i lidství samotného.“

Henry říká, že exploze vědeckého poznání způsobila zničení člověka. Moderní věda, která zdůraznila jistý typ poznání, jenž se objevil na scéně v Galileově době a jenž byl od té chvíle považován za jediné poznání, „uvrhla náš svět do propasti“.

Někteří nostalgičtí teoretikové si uložili poslání připomínat nám věčné hodnoty klasického vzdělání. Psali o potřebě návratu k tradičním schématům, ke klasickým hodnotám a k obecné kultuře, aby byl osvícen „barbar“, kterého v současnosti vychováváme, jak se zdá, v našich školách (Adler, 1986; Henry, 1987; Lévy, 1987; Bloom, 1987, 1990; Domenach, 1989; Morin a Brunet, 1992).

Návrat kyvadla

Osmdesátá a devadesátá léta znamenají v Severní Americe návrat tradicionalistických, generalistických a elitářských teorií vzdělávání, jež byly velmi oblíbené v padesátých letech.* Objevilo se tehdy přání vrátit se k soutěživosti, k podpoře vynikajících jedinců a k posílení role soukromé iniciativy ve školství (Hutchins, 1953; Gilson, 1954; Adler, 1982; Spady a Marx, 1984; Miller, 1988). V současnosti znovu probíhají stejné debaty o zhoubných účincích demokratizace vzdělávání a o ochuzení vzdělávání těch nejlepších.

Myšlenka obecnějšího vzdělávání a - pro některé autory - vzdělávání více respektujícího naše kulturní dědictví není myšlenkou novou. V různých obdobích dějin lze nalézt pokusy o změnu obsahů výuky a o jejich nahrazení klasičtějšími obsahy. V roce 1936 tvrdil R. M. Hutchins, že demokracie nevyžaduje, aby bylo vysokoškolské vzdělání dostupné všem, a že je možné přístup k němu vyhradit těm, kteří mají zájem a projevují schopnosti pro intelektuální práci. Francouzský filosof E. Gilson napsal v roce 1954, že „právě proto, že je

* O periodizaci a cykličnosti vzdělávacích proudů ve 20. stol. přehledně referuje Pasch a kol. (1998).

moderní stát demokratický a směřuje k rovnosti podmínek, musí permanentně zajišťovat vytváření intelektuální elity. Při zaměření k tomuto cíli musí podporovat takový typ humanistické výuky, který je k vytvoření této elity potřebný (...). M. Van Doren se v roce 1959 vyjádřil, že humanitní vzdělání, a zvláště klasická díla předkládají vynikající vzory. Klasiku nelze zabít, tvrdil Van Doren.

Opakovaně vyjadřovaná touha vrátit se ke klasickému akademickému vzdělávání spočívá velmi často v tom, že kvalita a vynikající výsledky alespoň části populace jdou na úkor demokratizace vzdělávání. Objevuje se tvrzení, že instituce musejí podporovat vysokou úroveň akademické motivace a náročné intelektuální činnosti. Je požadována vysoká náročnost studia, a proto se dává přednost elitě (Pratte, 1971; Bloom, 1990). Broudy (1965) píše, že obecné vzdělání musí být poskytováno pouze elitě. Lebel (1966) tvrdí, že nesmíme směšovat vzdělání a výuku a že především záleží na „kultu“ kvality a vynikajících výsledků. Lebel (1966) útočí na nivelizaci zdola a vyslovuje následující varování:

„Dejme si pozor, abychom nezpřístupnili nejvyšší vzdělání všem bez rozdílu; učiňme je spíše přístupným těm, kteří k němu mají schopnosti, to znamená těm, kteří mohou, a těm, kteří chtějí, lidem nadaným a ke studiu ochotným. Jen takoví a žádní jiní se mohou věnovat studiu humanitních předmětů a výzkumu. Demokratizace výuky musí přispívat k vytvoření silné intelektuální a morální aristokracie, jinak nebudou ani elity, ani demokracie.“

Snížení kvality vzdělávání

Stojíme také před jiným problémem, totiž před problémem údajného snížení kvality přípravy mladých lidí. Tato situace zneklidňuje četné skupiny lidí - školské úřady, rodiče, pedagogický výzkum. Úroveň nebezpečně klesá, říká jedna strana. Vytváříme demokracii vycvičených ignorantů, ozývá se z druhé strany (Joly, 1982; *A Nation at Risk*, 1983; Bloom, 1990; Morin a Brunet, 1992). Lidé už neumějí napsat několik vět, které by dávaly smysl. Nečtou už. Ke zkouškám se dostává příliš mnoho průměrných kandidátů. Je to úpadek civilizace a kultury!

Idea snižování kvality přípravy mladých lidí, a to zvláště v předmětech jako literatura, mateřský jazyk a filosofie, se neustále vrací (Kirk-

connel, 1945; Léger, 1982). Baudelot a Establet (1989) dobře ukazují, jak se toto téma ve Francii periodicky objevuje už od roku 1820 a jak se opakovaně některé skupiny pedagogů (Conseil supérieur de l'éducation, 1990) snaží ukázat, že osnovy univerzitní výuky trpí příliš velkou specializací. To má podle nich škodlivý vliv na přípravu studentů a omezuje jejich vzdělanost na příliš specializované poznatky.

7.1.2 Dvě tendence návratu ke klasickým akademickým teoriím

Vzdělávací teorie analyzované v této kapitole si zaslouží, abychom jim věnovali pečlivou pozornost, protože nabízejí řešení těchto problémů a jsou zajímavé pro ty, kdo si kladou otázky ohledně možných směrů vzdělávání. Akademické teorie jsou přitažlivé a silně ovlivňují ty, kteří o vzdělávací politice rozhodují. Existuje velký počet lidí, kteří zdůrazňují význam obecného vzdělání jakožto úhelného kamene vysokoškolského vzdělávání. Nelze je proto opominout.*

Ze skupiny akademických teorií vzdělávání vybereme dvě významné tendence. Pod první z nich zahrnujeme tradicionalistické teorie, které vyjadřují, že obsahem výuky má být úhrn poznatků nazývaných klasické či tradiční. Jde zde o vyučování o minulosti. Výuka má být orientována na klasickou kulturu, abychom se vyhnuli léce úzce vymezených přírodovědných a technologických poznatků. Kulturu lze chápat jako humanitní disciplíny v obecném slova smyslu. Studovat klasická díla, která lze nalézt ve *Velkých dílech západní civilizace***, pak znamená získat přístup k ideám, které se s časem nemění.

Tradicionalistická tendence je konzervativní v tom smyslu, že navrhuje změny, které spočívají v návratu do minulosti. Je v ní zájem především o to, co má být vyučováno, aby žák získal dobré základní vzdělání, celkový pohled na poznání a na klasickou kulturu. Přesněji řečeno, oporou je zde následující předpoklad - vzdělání musí předat solidní a nezpochybnitelné obsahy; tedy obsahy, které s úspěchem přestály zkoušku času.

* Jak přitažlivá může být akademická vize vzdělávání, jasně dokládá pozice, kterou zaujalo Ministerstvo pro vysoké školy a vědu v Québecu (1993) ohledně reformy výuky na základě lepšího všeobecného vzdělání.

** *Great Books* - původně americká edice knih, do níž Hutchins a M. Adler zahrnuli velká literární a filosofická díla, o něž opírali své semináře.

Názory tradicionalistů na povahu obsahů, jež mají být předány, mohou být zajisté různé, avšak trvá konsenzus v jedné věci - je třeba se vrátit nazpět, znovu objevit tradiční hodnoty a vyučovat klasickým dílům, která zanechala své stopy v různých epochách (Fin a Ravitch, 1987; Hirsch, 1987; Bloom, 1990; Walker, 1990; Morin a Brunet, 1992). Přednost se dává antice.

Akademické teorie zahrnují také druhou tendenci, která je méně tradicionalistická a více zaměřená na současné poznatky. K této druhé tendenci patří různé teorie spočívající na jednom sjednocujícím konceptu, tím je všeobecné vzdělání. To se však soustřeďuje především na přítomnost. Zastánci obecného akademického vzdělání, kteří chtějí řešit soudobé problémy vzdělávání, se snaží zodpovědět následující otázky: Co je to dobré všeobecné vzdělání? Je všeobecné vzdělání neslučitelné se vzděláním specializovaným?

Jak uvidíme, generalisté na tyto otázky odpovídají tak, že vzdělání musí rozvíjet kritické myšlení, dát duchu jistou otevřenost, chuť k bádání, zvědavost, schopnost řešit problémy v demokratické společnosti a dovednosti (kompetence), které jsou společným základem úspěšnosti v různých oblastech lidské činnosti. Zdá se, že takové kvality nelze získat v dostatečné míře v rámci studia příliš specializovaně zaměřeného na jednu jedinou disciplínu.

7.3 Tradicionalistické teorie

7.3.1 Historický přehled a vymezení problematiky

Vliv kultury řecké a latinské

Tradicionalisté se opírají o ideje a hodnoty, kterým v běhu staletí čas dodal lesku a které dosáhly jistého stupně zralosti. Tyto ideje a hodnoty získaly jistou objektivitu, a proto tvoří podstatu kultury, která má být předána mladým generacím. Odtud výrazy jako „klasický realismus“, „akademismus“ nebo „esencialismus“. Tento kulturní základ bývá nazýván řecko-latinský humanismus. Jsou to obsahy, jež byly od století ke století předávány novým generacím, které takové poznatky potřebovaly k tomu, aby se mohly přizpůsobit své době. Tento společný základ čerpá svou podstatu u starých myslitelů. J. M. Domenach (1989) píše, že „za klasické je považováno to, co je - podle

soudu již formovaného řeckým a latinským věděním - výsledkem postupného ujasňování pojmů“. V současnosti jsou však už méně časté než v první polovině dvacátého století odkazy na tomismus a na Aristotela. V té době byl racionální realismus definován nejčastěji pomocí scholastiky a aristotelismu. Nyní se tradicionalismus odvolává spíše na řecký a latinský humanitní odkaz nebo na renesanci než na středověkou scholastiku. Kult antiky se nyní znovu stává módou hlavně díky renesanci a jménům jako Petrarca, Poggio, Valla, Erasmus a Budé. Právě v renesanci si jedinec uvědomuje lidské síly, své individuální potřeby a své hodnoty. Toto pojetí se během let proměnilo v jistou filosofii, která je nazývána humanismus a která je základem klasické kultury a humanitního vzdělání.

Klasická kultura inspirovaná humanismem byla dlouhou dobu kostrou výuky ve Francii, ve Spojených státech a v Québecu (Gilson, 1954). J. Houssaye v knize *Škola a aktivní život* (1987) popisuje, jakým způsobem humanitní vzdělání prolínalo celým francouzským školním systémem sedmnáctého století. Ukazuje, jak velkou roli hráli jezuité v tomto „obsazení“ školního systému. Cituje větu, kterou v osmnáctém století pronesl D'Aguesseau a která byla nesčetněkrát opakována v klasických lyceích:

„Naučili jste se (starým) jazykům, které jsou jako klíče k literatuře, cvičili jste se ve výřečnosti a poezii, pokud vám to dovolila vašemu věku odpovídající slabost a míra vašich poznatků; snažili jste se získat studiem matematiky a filosofie přesnost myšlení, jasnost idejí a pevnost úsudku.“

Zkrátka vzdělání musí být klasické a humanistické.

Tato tradiční pedagogika prošla během let jen nemnoha proměnami a ještě v polovině dvacátého století ji nacházíme pevně zakotvenou v západních školních institucích. Domenach píše, že klasická kultura dominovala výuce ve Francii až do roku 1940. Gilson připomíná, že klasická studia vytvořila literaturu, umění a vědy moderní doby a jejich kulturu. Studijní osnovy na školách Tovaryšstva Ježíšova udaly tón, říká Gilson (1954), a na tři století zafixovaly typ výuky, který pak v Evropě převládl. Výuka, kterou poskytovali jezuité ve Francii a v Kanadě v sedmnáctém století, byla - ponecháme-li stranou vývoj vědeckých a literárních obsahů učiva - tatáž jako výuka v klasických gymnáziích v Québecu až do roku 1967. Klasická kultura během dvacátého století rovněž ovládala myšlení četných školských institucí

ve Spojených státech. Zastánci tohoto zaměření na klasickou kulturu, jak je nacházíme v popisu Hutchinsové (1952) a Fortinové (1954), měli velký vliv na vývoj úvah o vzdělání rovněž v Québecu, a to zvláště prostřednictvím Tovaryšstva Ježíšova.

Konzervativní kritika

Nepřeberné množství kritik se v různých historických obdobích objevilo pokaždé, kdy šlo o opuštění klasické výuky a její nahrazení specializovanějším a „současnějším“ vzděláváním. Většina teoretiků tohoto proudu zaútočila na „degradaci hodnot“ způsobenou vzděláním příliš zaměřeným na přírodní vědy a příliš specializovaným. Konzervativní teoretikové totiž vskutku velmi lnou k hodnotám minulosti a se svým názorem vystupují pokaždé, když to věc vyžaduje (Power, 1982; Houssaye, 1987; Bloom, 1990; D'Souza, 1992).

V roce 1936 napsal Hutchins*, že jsou-li jak lidská přirozenost, tak pravda všude tytéž, pak výuka musí mít jednotný charakter. Tvrdil, že intelekt je zanedbáván na úkor cvičení těla, charakteru a profesní přípravy. S tímto tvrzením vystupuje v roce 1953 - funkce člověka jako takového je vždy tatáž, nezávislá na typu společnosti a na historickém období. Cíl školského systému, jak říká Hutchins, se s historickými obdobími nemění, protože spočívá ve zlepšování člověka jako takového. Racionalita člověka stojí nade vším.

V roce 1939 hájil M. Adler tvrzení, že člověk musí kultivovat svůj intelekt a sílu svých racionálních schopností. Dodával, že demokracii by se více pomohlo, kdyby mladí lidé byli vzděláváni místo toho, aby byli naváděni k sociální agitaci. Napsal, že je-li člověk rozumný živočich, který se v průběhu dějin nemění, pak musí učební osnovy vykazovat stále charakteristiky, které jsou nezávislé na kulturách a historických epochách. R. Pratte (1971) shrnuje tuto pozici následujícím sylogismem:

- vzdělání implikuje výuku;
- výuka implikuje poznání;
- poznání je pravda;
- pravda je stejná pro všechny;
- odtud plyne, že vzdělání je stejné pro všechny.

* Robert M. Hutchins, významný americký pedagog, který se zejména ve třicátých a čtyřicátých letech tohoto století snažil prosadit novou koncepci vysokoškolské výuky, zdůrazňující obecnou humanitní přípravu.

Tato tvrzení odpovídají tomu, co na začátku šedesátých let hájil J. Guilton v knize *Učit se žít a myslet* (1960), M. Lebel v knize *Vzdělání a humanismus* (1966) a F. Robert v knize *Obecná kultura a výuka v Evropě* (není datováno). Robert píše, že (citováno podle Lebela, 1966) nesmíme směšovat obecnou kulturu s myšlenkou, že do výuky vnese-me ode všeho trochu. Kultivovaný člověk existuje. Je charakterizován otevřeností svého ducha, důvěrnou znalostí minulosti a schopností zacházet s obecnými pojmy. Lebel (1966) říká v podstatě totéž:

„Prostřednictvím uvažování, práce a zasvěcení do bádání je třeba žáky postupně přivést k přijetí určitých postojů k životu, k existenci, ke světu, k věděni; k přijetí jistých metod a postupů, jistých způsobů práce, hledání, vidění, myšlení; k osvojení jisté pomalosti, jistého neklidu, jistého skepticismu světoobčana, zkrátka a dobře, osvojení norem, rámců, hlavních myšlenek a skutečné hierarchie smyslu hodnot (...). To vše lze získat pod vedením učitelů vědomých si toho, že vychovávají lidi, a nikoliv jen specialisty, badatele, erudované jedince. Nesmíme nikdy ztratit ze zřetele člověka.“

Degradace klasické kultury

Klasická kultura se podle našich autorů od současné kultury liší tím, že ta dnešní je spíše jen masovou subkulturou, kterou připravila a zplodila média. Někteří kritikové současného stavu hovoří o odumírání obecné kultury, nebo dokonce o zrození barbarství, jehož dvěma zdroji jsou věda a technologie (Henry, 1987; Bloom, 1987 a 1990). A. Finkielkraut píše (1985): „Po humanismu moderních časů se vrací opět kmenové myšlení (neotribalismus), které hlásá podstatné nerovnosti mezi lidmi a které členům různých kultur neponechává jiné lidsky důstojné řešení než věnovat se přírodním vědám a nebo si uvědomit svou partikulárnost.“ V úvodním prohlášení časopisu *Le temps de la réflexion* (1985) je to řečeno takto: „Porážka kultury, to neznamená návrat k barbarství a k temnotám nového středověku; spíše nás ohrožuje jiná krajnost, pýcha (hybris) beztvarosti, která vystupuje až do podoby nekultivovanosti.“ Domenach (1989) mluví o „degradaci systému“ a tvrdí, že „jedině hluboké přepracování výuky obecné kultury je schopno zachránit, co má být zachráněno z dávného humanismu (...)“. Říká, že nejvíce chybí základní kulturnost. Dodává,

že specializace a rostoucí mobilita povolání prohlubují kulturní rozdíly mezi společenskými třídami. Oddělení a izolace jednotlivých typů vědění a jazyků ještě zhoršuje různé podoby kulturní nerovnosti a nadvlády. Je nám třeba další renesance, nové obecné kultury, která by měla tytéž základní charakteristiky jako řecký a latinský humanismus.

7.3.2 Principy

Mortimer Adler (1986) je hlasatelem nové filosofie vzdělávání, která je založena na výuce humanitních předmětů v obecném slova smyslu. Tvrdí, že způsob, jakým José Ortega y Gasset chápal humanitní vzdělání, a jeho boj proti barbarství specializace byly velkou inspirací pro činnost *Aspen Institute for Humanistic Studies*. Zdůrazňuje podivnou zvláštnost našeho století ve srovnání se stoletími předchozími: Máme mnoho poznatků, ale málo schémat pro globální interpretaci. Nemoc postihující poznání nazývá „alfabetiasis“!

Adlerem řízená skupina *Paideia* převzala pochodeň klasické kultury na začátku osmdesátých let. Adler zcela jasně Hutchinsonově linii navrhuje klasický model vzdělávání ve čtyřech významných knihách: *The Paideia Proposal* (1982), *Paideia Problems and Possibilities* (1983), *The Paideia Program* (1984) a *A Guidebook to Learning* (1986). V těchto knihách se dozvídáme, že to, co je lidem společné, jejich lidská důstojnost, jejich práva a touhy, je důležitější než to, čím se liší. Plyne z toho, že cíle povinného vzdělávání musí být pro všechny tytéž - připravit žáky, aby rozvíjeli sami sebe, aby naplnili své povinnosti občana a konečně aby si dokázali vydělávat na živobytí. Je tedy třeba, uzavírá skupina *Paideia* (1983), poskytovat dobré obecné, klasické a humanitní vzdělání. Specializace přijde na řadu později. Modelem tohoto obecného vzdělání je *paideia* neboli obecné vzdělání v té podobě, v jaké bylo dostupné v Platonově době. Tento model nutně zahrnuje filosofii, která představuje sama o sobě obecnou a syntetickou metodu, poezii a etiku.

Prvním principem tohoto vzdělávání je idea, že školní docházka dětí je jen jednou částí vzdělávání. Vzdělávání je dlouhodobým procesem a učení nikdy nekončí. Škola pouze připravuje na život. Druhý princip se týká jednotnosti cílů, kterých se má dosahovat. V této škole jsou cíle učení pro všechny stejné. Neexistují ani náročnější cíle pro úspěšnější

žáky, ani méně obtížné cíle pro méně nadané žáky. Tato jednotnost cílů umožňuje vyhnout se jakékoliv formě diskriminace. Třetí princip se zejména vztahuje k povinné výuce, která má už mít všeobecný charakter, aby všem bylo poskytnuto základní vzdělání a aby nedocházelo ke specializaci už od třinácti let. Žákům se dostane i takového vzdělání, aby získali dovednosti, které jsou nutné pro každou práci. Je však nutno vyhnout se předčasným specializacím, které nejsou nakonec ničím jiným než cestami bez horizontu. V pedagogice se mají využívat tři hlavní techniky - tradiční didaktika (přednášky, četba textů a učebnic), supervize a sokratovský dialog.*

V podstatě totéž úsilí se rozvíjí ve Francii (Henry, 1987; Finkielkraut, 1988; Domenach, 1989). Domenachova analýza je velmi názorná. Tvrdí, že reformu školství neprovedeme tím, že přidáme dvě hodiny biologie nebo dvě hodiny informatiky. Je nutno, říká Domenach, reorganizovat celek všeobecného vzdělání, a to na základě jednotné a sjednocující perspektivy. Do nového celku je třeba přenést to, co bylo předností starého, totiž „racionální a hierarchickou organizaci disciplín, které musí být v naší době vyučovány“. Domenach (1989) se staví proti egalitářské demagogii a zaujímá následující pozici: „Bez hierarchie hodnot a vkusu a bez předávání dědictví nemůže být žádná kultura, neboť nelze vyučovat budoucnost, i když nová výuka musí odpovídat změněné přítomnosti. A proto v rozporu s převažující ideologií, která hlásá, že vše je kultura, tvrdím, že kultura je jistý iniciační proces, který má své opěrné body a etapy a kterým nelze projít bez vynaloženého úsilí.“

Úvahy o charakteru obnovené klasické výuky, tak jak se s nimi setkáváme v různých zemích, jsou si velmi podobné. Podívejme se na několik příkladů. Ve Francii formuluje Domenach (1989) svá doporučení k reformě druhého stupně školství podle čtyř hlavních os:

- první se týká jazyka z hlediska poznání a interpretace velkých děl kulturního odkazu vlastního národa a jiných civilizací;
- druhou jsou dějiny, ale v perspektivě, která přesahuje obvyklé chápání této oblasti a týká se všech rovin poznání; jde o takové pochopení jejich vývoje, které pro nedostatek vhodnějších výrazů nazvu genetickým pojetím;

* Další informace o tomto projektu, který věnovali mimochodem autoři J. A. Komenskému, byly zveřejněny v časopisu *Moderní vyučování* č. 8 - 1997.

- třetí pokrývá vědu a techniku, nikoliv však jako přípravu na konkrétní povolání, ale jako součást obecné kultury, z níž byly svévolně vyděleny;
- čtvrtá oblast, oblast výuky filosofie, je dost obtížně uchopitelná, protože má ještě ve větší míře než dějiny vztah téměř ke všem ostatním oblastem.

Pedagogika musí mít podle Domenacha (1989) následující charakteristiky. V racionálně koncipovaném postupu přechází od jednoduchého ke složitému. Důraz je kladen na učení nazpaměť. Řídí se jasnou hierarchií hodnot. Klade organizované poznání proti roztržitému poznání, pochopení geneze věcí proti pouhému předkládání jevů, hierarchii hodnot a forem proti permanentní oslavě všeho možného.

Klasická pedagogika (Gilson, 1954; Lapp a další, 1975; Eisner, 1985; Vallance, 1986; Domenach, 1989) se snaží o uchování klasických idejí a o jejich předání z jedné generace na druhou. Domenach (1989) píše: „Co jiného je totiž humanistická pedagogika než oslava řeči (rétorika) a ještě více důvěra, která je vkládána do vyjádření pravdy slovem, jež sestupuje z *corpusu* prostřednictvím učitele k žákovi?“ Učební látka má zcela zásadní význam. Skládá se především z informací a idejí vybraných podle jejich hodnoty. Jasným a logicky organizovaným cílem klasické výuky je naučit se danému obsahu. Učební látka je žákovi předkládána spíše v tomto logickém řádu než v uspořádání, které by bralo ohled na zájmy a zaujetí samotného žáka. Učitel (profesor) je expertem a vzorem, který je třeba přijmout. Sám učitel byl vzdělán spíše v tom, co je třeba učit, než v tom, jak učit, a proto žákovi předkládá především obsah a pomáhá mu, aby si ho osvojil. W. W. Brickman v roce 1958 napsal, že profesor je středem světa vzdělávání. Musí mít klasické vzdělání, dobré znalosti, musí rozumět žákům a procesům učení, musí umět navodit pochopení hlavních faktů. Profesor se musí seriózně oddat své práci. Žák je současně nádobou, kterou je třeba naplnit, i hlinou, které je třeba dát tvar. Intelektuální vzdělání má přednost před emocionálním rozvojem a dovedností sociální kritiky.

7.3.3 Program klasického vzdělávání

Gingras (1989) uskutečnil studii všeobecného vzdělání poskytovaného žákům v Anglii. Tvrdí, že „Anglie věří ve význam klasických studií více než ostatní země Evropy a na rozdíl od Ameriky. Menší důraz je dnes kladen na výuku starých jazyků než na studium kultury řecké a latinské civilizace. (...) Athény pátého století a Řím prvního století před křesťanskou érou znamenají pro Angličana zcela výjimečné etapy dějin lidstva, a to jak v rovině kultury, tak v rovině sociálního a politického vývoje, filosofie a umění“. P.-E. Gingras (1989) navrhuje program klasického vzdělávání, se kterým se lze setkat v Anglii a který je složen z následujících osmi prvků:

1. **Jazyk.** Klasická studia činí člověka vnímavým k jazyku, jeho struktuře a použití.
2. **Umění.** Řecko pátého století před Kristem nabízí soubor uměleckých děl, která jsou mimořádně vhodná k rozvíjení estetického cítění žáků.
3. **Mravní smysl.** Klasikové jsou zdrojem západní lidské zkušenosti. Ať už jsou historiky, dramatiky nebo řečníky, kladou staří myslitelé zásadní morální otázky.
4. **Sociálně politické vzdělání.** Klást si spolu s řeckými a latinskými autory otázku demokracie nebo příčin pádu římské říše vůbec není bez souvislosti s problémy dnešní doby.
5. **Duchovní zkušenost.** Staré civilizace mají hluboký smysl pro duchovní rozměr života. Pomysleme jen například na Platónovu Republiku, na Sofoklova Krále Oidipa nebo pronikání křesťanství do římské říše.
6. **Vědy.** Studium klasického období je vědeckou prací a učí její metodologii.
7. **Matematika.** Ponechme stranou přínos starých myslitelů k rozvoji této disciplíny a uvědomme si, že nás učí uvažovat a logicky myslet.
8. **Tělo jako vyjadřovací prostředek.** Stará umění a divadlo nabízejí mnoho prostředků k osobnímu rozvoji výrazovosti a obratnosti.

7.4 Generalistické teorie

Všeobecné vzdělávání je vzdělávací teorií, o níž se od začátku dvacátého století čas od času hovoří. V Evropě a v Americe se uvažovalo už přibližně před sto lety o tom, čím by všeobecné vzdělávání mělo být. Jako příklad vezmeme chicagskou univerzitu, která chtěla už v roce 1891 vytvořit fakultu „všeobecného vzdělávání“. Právě tato univerzita se postavila do čela tohoto proudu na dlouhá desetiletí a texty, které byly napsány mezi třicátými a padesátými lety tohoto století, jsou nyní znovu publikovány.* Tato teorie tedy vůbec není nová. Mnoho badatelů a učitelů, jako například R. Paul (1992), míní, že jedenadvacáté století bude stoletím všeobecného vzdělávání. To jsou důvody, proč je potřeba se na tento vzdělávací proud podívat zblízka.

7.4.1 Problém kvalitního vzdělání

Může se zdát, že tento problém je snadné popsat. Obhájci obecného vzdělání tvrdí, že mladí lidé nemají pořádné všeobecné vzdělání. Ve společnosti se prý naříká nad mladými, kteří neumějí ani číst ani psát, a konstatuje se, nakolik jim chybí všeobecné vzdělání. Mladí lidé mají například historické znalosti, které často nesahají hlouběji než do posledních dvaceti let. Zkrátka nemůžeme dělat nic jiného než konstatovat etickou a morální slabost mladých lidí. Zdrojem tohoto problému je ovšem současná školní výuka, která prý nemá nic společného s opravdovým vzděláváním. Najdeme v ní přehnanou specializaci a její produkt, tedy absenci širšího všeobecného vzdělání. Mladým lidem se například dostává specializované výuky matematiky a fyziky, která jim nikdy nebude k žádnému užítku. Výuka spočívá výlučně v memorování, aniž by kdy byla kladena otázka smyslu získaných poznatků (Paul, 1992). Mladí lidé se neučí přemýšlet. Zájem se soustřeďuje na didaktiku, aniž bychom si uvědomili, že žákům je třeba dát především vzdělání.

* Vydání knihy *The Idea and Practice of General Education* (1992), která se poprvé objevila v roce 1950, ukazuje, nakolik nejsou otázky týkající se obecného vzdělávání věřejšího data. Po přečtení této vynikající knihy pochopíme, jak obrovská překvapení se skrývají v dějinách lidského myšlení.

7.4.2 Principy všeobecného vzdělání

Výuka musí směřovat k rozvíjení kritického myšlení; musí poskytnout určitou otevřenost ducha, chuť bádát a jistou intelektuální zvědavost. Člověk, který má všeobecné vzdělání, je schopen správně uvažovat. Dokáže se ústně a písemně vyjadřovat jazykem, který svědčí o evidentních intelektuálních kvalitách. Tyto kvality si nelze osvojit, říkají autoři, prostřednictvím specializovaného kurikula, jehož omylem je, že zužuje rozvoj ducha na poznatky, které mají jen úzkou aplikaci.

Všeobecné vzdělávání je popisováno různými, víceméně ekvivalentními výrazy - utváření kritického myšlení, základní vzdělání, liberální vzdělání, škola zaměřená na vynikající kvalitu (excelenci). Pokusíme se objasnit jemné rozdíly mezi těmito výrazy, což není snadný úkol.

Všeobecné vzdělání

Všeobecné vzdělání je protipólem specializace, která příliš zužuje poznání. Oproti specializaci nabízí globální a integrující pohled. J.-B. Pontalis (1985) tvrdí, že „to, co v našich poznacích a odborných znalostech nazýváme specializací, se v kultuře stává rozkouskováním, multiplícitou, rozptýlením“.

Uvnitř severoamerického školského systému jsou proto vyvíjeny silné tlaky na zavedení předuniverzitní výuky nebo výuky v prvním univerzitním cyklu, která by měla všeobecný charakter. Obecné vzdělání obsahuje vše, co by měl znát každý kultivovaný člověk. Zvláště jde o filosofii, etiku, literaturu a logiku. Je to vzdělání, které na rozdíl od specializované výuky dává klíč ke všem oblastem.

J. Laliberté (1984) přiznává, že existuje mnoho definic všeobecného vzdělání. Uvedme si několik ukázek:

- to, co předchází specializovanému studiu;
- protilek na přehnanou specializaci;
- řada obecných přednášek z navzájem zcela nesouvisících oblastí;
- elementární poznatky nutné k obecným úvahám;
- liberální vzdělání;
- znalost světa, který nás obklopuje;
- ukázněnost a potrava ducha;
- soubor výzkumných poznatků a metod;
- vzdělání, které podporuje osobní a morální vývoj;
- základní poznatky a dovednosti, které by měl mít každý.

Všeobecné vzdělání podle většiny analytiků zahrnuje přednášky o sociálních vědách, o přírodních vědách a soubor přednášek označovaných jako humanitní obory. Humanitní přednášky směřují více k obecnému utváření ducha a týkají se literatury, filosofie, divadla, poezie, jazyků, hudby a umění. Jsou zde analyzovány a srovnávány různé způsoby interpretace lidského světa, které umožňují například historie, filosofie nebo divadlo. Cíle, o něž zde jde, jsou naučit se inteligentně analyzovat (text nebo problém), naučit se kritičnosti a rozeznat hodnoty, které jsou ve hře (Thomas, 1992). Vhodnými tématy jsou například konflikt mezi svobodou a autoritou nebo různé koncepty spravedlnosti. K vyvolání diskuse jsou kladeny otázky typu: Je třeba posuzovat kvalitu literárního díla podle jeho působení na čtenáře?

Ministerstvo pro vysoké školy a vědu v Québecu předložilo v roce 1993 reformu vyučování, která spočívá na společném obecném vzdělání. To je definováno na základě následující koncepce vzdělání a kultury:

„Být dnes dobře vzdělán a »kultivován« znamená: ovládat svou vlastní řeč, což je neoddělitelné od samotné schopnosti myslet; být schopen přesně se vyjadřovat a umět se dobře orientovat v bohatství literárního odkazu; být schopen komunikovat v jiných jazycích, v první řadě francouzsky nebo anglicky, a to na úrovni, která překračuje prostý uživatelský kód; ovládat základní pravidla racionálního myšlení, řeči a argumentace; být schopen samostatného uvažování a moci zaujmout postoj k opěrným bodům vývoje lidského myšlení; umět sám sebe zodpovědně ovládat v záležitostech týkajících se zdraví a tělesné kondice; chápat podstatu těch přístupů k realitě, které se nacházejí v základu velkých oblastí lidského ducha - umění, vědy, technologie, matematiky, humanitních věd.“

Základní vzdělání

Definice základního vzdělání je velmi mnoho a není vždy snadné ukázat jemné rozdíly mezi nimi. Na rozdíl od všeobecného vzdělání, které vyzdvihuje schopnost relativizovat danou disciplínu a situovat ji ve vztahu k celku poznatkového univerza a velkých oblastí kultury, vztahuje se základní vzdělání k ovládnutí ideologických, historických a metodologických základů dané disciplíny.

Jeden myšlenkový proud se od roku 1978 snažil o novou formulaci vzdělání v duchu vzdělání, které bylo označováno jako „základní“ (fundamentální). Toto vzdělání musí být lékem na problémy plynoucí z příliš specializované výuky (Delorimier, 1987; Laliberté, 1988a a 1988b; Conseil supérieur de l'éducation, 1990 / = Národní rada pro vzdělání /). Často bývá vyslovováno přání, aby tento základní charakter mělo pomaturitní vzdělávání. Toto vzdělávání musí usilovat, říká se v uvedeném textu, o osvojování znalostí, o pochopení základů, řídicích principů, základních konceptů a metody, která je vlastní danému předmětu. V jiné zprávě, kterou publikovala Národní rada pro vzdělání - Conseil supérieur de l'éducation (1984), najdeme následující definici základního vzdělání: „Souhrn učení (nejdůležitějších organizovaných poznatků a znalostí, dovedností a schopností, postojů a hodnot), které jsou podstatné pro plynulý osobní vývoj a pro dynamickou integraci do společnosti.“

Základní vzdělávání směřuje k integrálnímu rozvoji jedince. Kromě rozvoje svých intelektuálních schopností musí žák pokračovat v posilování své identity a v úspěšné integraci do společnosti, zvyšovat kvalitu mezilidských vztahů, rozvíjet, rozšiřovat a prohlubovat svou autonomii. Je nutno zdůraznit osvojení historického cítění, schopnosti přesného uvažování, zvládnutí práce s pojmem a jeho aplikace na nové situace.

C. Gohier (1990b) analyzoval několik definic základního vzdělání a na tomto základě navrhl novou definici, která má tu výhodu, že dobře shrnuje ducha ostatních definic:

„Tomuto vzdělávání jde o přesnost v myšlení, smysl pro kritické hodnocení, metodu v práci a o historické vědomí; směřuje k ovládnutí principů a typické metody každé disciplíny, základních pojmů a zákonů, které umožňují uchopit v dané oblasti poznání to podstatné a zařadit to do celku dané kultury.“

Jiným specialistou na otázky vzdělání, který analyzoval mnoho textů týkajících se základního vzdělání, je P. Angers (1990). Konstatuje, že „dokumenty hovořící o základním vzdělání zdůrazňují nutnost pochopení jakožto charakteristického znaku vzdělání, který vždy spadá vjedno se zvládnutím získávaných poznatků. Termíny »pochopit«,

»uchopit«, »integrovat« se vracují ve všech textech, které hovoří o operaci pochopení a o činnosti inteligence“.

Liberální vzdělání

„Liberální vzdělání“ je výraz, který se snaží ne zcela úspěšně popsat anglosaský proud zvaný „general education“, „liberal education“, „the humanities“ nebo „liberal arts education“. De facto se jedná o hybridní a košatou směs tradičního vzdělání v klasických dílech s obecným uvedením do předmětů, jako je matematika a přírodní vědy, a se vzděláním v oblasti metod myšlení, které řada autorů dnes nazývá kritickým myšlením. Tento proud má ve vývoji amerického vzdělávání dost dlouhou historii. Historii tak dlouhou, že už v roce 1938 bylo možno diskutovat o krizi liberálního vzdělání!

„Liberální vzdělání“ prošlo velkým vývojem a během let se stalo mnohooborovým. Nyní se už od tradičního vzdělání liší tím, že se méně věnuje klasické kultuře a navrhuje obecnější a současnější kulturu. Směřuje spíše k rozsáhlému pokrytí poznatků, ke vhodné směsici předmětů. A. Bloom (1990)* útočí ve jménu klasického vzdělání právě na tuto směsici, kterou považuje za příliš povrchní a příliš specializovanou. Říká, že stojíme tváří v tvář krizi liberálního vzdělání. Student přírodních věd, který si přibere přednášku o středověké poezii, komentuje dále Bloom, jen budí zdání obecné kulturnosti. A dodává, že jsme ztratili smysl pro jedinečnost tím, že jsme se chtěli zbavit všeho, co se zdálo tradiční. Do zapomnění byly odsunuty filosofie a teologie, čímž z našeho horizontu zmizely velké otázky existence.

Připomeňme, že výraz „liberální (tj. svobodná) umění“ je název daný předmětům a disciplínám, v nichž je intelektuální práce dominantním prvkem. Z historie víme, že sedmero svobodných umění (gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometrie, astronomie, hudba) představovalo klasickou výuku, jíž na středověkých fakultách procházeli všichni posluchači, a pak teprve pokračovali studiem bohosloví, medicíny nebo práv. Titul mistr svobodných umění získával ten, kdo dosáhl takového stupně vzdělání, že mohl vyučovat humanitním předmětům a filosofii.

* Allan Bloom, významný soudobý konzervativní myslitel a pedagog působící na chicagské univerzitě.

Utváření kritického myšlení

Základní vzdělání se zaměřuje na základy poznání, liberální vzdělání usiluje o pokrytí širokého výběru předmětů, formování kritického myšlení se pak týká intelektuálních operací nutných k správnému myšlení. Je třeba se naučit myslet, a tedy vykonávat systematickou analýzu rozmanitých operací lidského ducha.

Existuje vzdělávací proud, velmi silný zejména v Severní Americe, který se zaměřuje na utváření kritického myšlení. Zastánci tohoto směru vzdělávání předpokládají, že ve školském systému se toho žáci mnoho nenaučí a že to, co se naučí, je omezeno na několik elementárních operací a zapamatování faktů, a proto navrhují, abychom žáky více učili myslet. R. Paul (1992) ze *Center for Critical Thinking* (Kalifornie) navrhuje, aby bylo vzdělávání v jedenadvacátém století soustředěno na utváření kritického myšlení. Vzdělávat, tvrdí Paul, prostě znamená učit děti myslet.

Tato pozice nám umožňuje pochopit rozdíl mezi kritickou pedagogikou (kapitola šestá) a formováním kritického myšlení. Formování kritického myšlení je nezávislé na obsazích, protože se týká uvažování v jeho intelektuální dimenzi. Případ kritické pedagogiky je zcela jiný, protože jejím cílem je naučit žáky kritickému pohledu na naši společnost a způsobům, jak ji měnit. To nás přivádí k důležitým otázkám: Co to znamená myslet? Co to znamená uvažovat? Jak učit myslet? Podívejme se nejprve na definici kritického myšlení.

Myslet znamená být schopen korektně uvažovat. Laliberté (1992) nám nabízí čtyři definice, se kterými se setkával v knihách, jež na toto téma četl:

- Rozumové a reflexivní myšlení, které se soustřeďuje na rozhodnutí, jež je třeba učinit, a které se týká věcí, jimž je třeba věřit nebo jež je třeba vykonat.
- Vhodné užití reflexivního skepticismu s cílem opřít různá přesvědčení o doložené důvody.
- Obratné a zodpovědné myšlení, které usnadňuje dobré posouzení věcí, protože se opírá o kritéria, koriguje samo sebe a je citlivé k souvislostem.
- Zkoumání, jehož cílem je probádat danou situaci, jev, otázku nebo problém, abychom dospěli k hypotéze nebo k závěru, který

integruje všechny dostupné informace a který tedy může být přesvědčujícím způsobem zdůvodněn.

Dva američtí badatelé, M. Scriven a R. Paul (1993), říkají, že kritické myšlení či uvažování je intelektuálním procesem, který spočívá v pojmovém uchopení (konceptualizaci), analýze, syntéze a vyhodnocení informací. Tito dva badatelé vytvořili v Kalifornii institut, který se věnuje popisu a výuce rozličných aspektů kritického myšlení. Udělejme si přehled o těchto aspektech, abychom viděli, jak komplexní operací je myšlení.

Uvažování (usuzování) zahrnuje čtyři aspekty: prvky, rysy, standardy a dovednosti. Každé kritické myšlení nebo uvažování hodné toho jména skutečně zahrnuje určitý počet následujících prvků: cíl, problém, referenční rámec nebo hledisko, informace, klíčové pojmy, premisy, inference vyvození a důsledky.

Hlavními rysy kritického myšlení jsou: pokora, statečnost, zodpovědnost, kázeň, vcítění, zvědavost, vytrvalost, integrita a nezávislost ducha. Kritické myšlení musí dosáhnout čtrnácti standardů. Kvalitu daného úsudku tedy poznáme, zjistíme-li, že je logický, úplný, jasný, přesný, specifický, plauzibilní, konzistentní, hluboký, široký, adekvátní, správný, vhodný a signifikantní.

A konečně spočívá kritické myšlení na intelektuálních dovednostech, které lze seskupit do sedmi oblastí: rozpoznání, pochopení, aplikace, analýza, syntéza, vyhodnocení a tvořivost.

Škola vynikající kvality

Zastánci všeobecného vzdělávání se velice věnovali pojmu kvalita školy nebo školského systému. Proto se o něm zde zmíníme. V roce 1983 vyšla ve Spojených státech zpráva nazvaná *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (1983). Tato zpráva, vypracovaná národní výzkumnou komisí (*The National Commission on Excellence in Education*), silně poplašným tónem požadovala, aby byl opuštěn současný systém, který srovnávala s pohostinstvím, v němž jsou všechna jídla zředěná, homogenizovaná, takže se navzájem k nerozeznání podobají. Tato komise popisovala nezbytnost reformy vzdělávání, která by se soustředila především na vynikající kvalitu jedinců, institucí a společenství. Vynikající kvalita (*excellence*) byla chápána jako úsilí jedince neustále jít výš ve vlastním nasazení, výkonnost

institucí ve vztahu k jejich vysokým cílům a ke kolektivní vůli přijmout v tomto smyslu příslušnou politiku. Žáci musí vynaložit maximum energie, aby překonali sami sebe, a totéž musí učinit školy, aby každému z žáků zajistily úspěch. Klíčovými slovy reformy školy měly být následující výrazy: jednotné a vysoké normy úspěchu, získání kognitivních dovedností, zvládnutí obsahů, hledání řádu, rozumná správa škol, příkladné chování učitelů, výuka hodnotám a vzorům chování, důraz na étos práce a na stálé úsilí o vynikající výsledky. Předmětové obsahy „nového“ základního vzdělání, které navrhla tato americká výzkumná komise, byly mateřský jazyk (tj. angličtina), matematika, přírodní vědy, sociální vědy a informatika.*

Ve Spojených státech stejně jako v Québecu a ve Francii byl návrat k zavedení určité normalizace školského systému signalizován třemi faktory: oblibou ducha tradičních soukromých škol, otazníky nad církevními školami a rušením „alternativních“ škol. Mnoho rodičů totiž tvrdí, že úpadek kvality státních škol dosáhl stupně, kdy ohrožuje budoucnost jejich dětí. Učitele zneklidňuje fakt, že tráví více času udržováním kázně než tím, za co jsou placeni, tedy výukou. Mnoho učitelů mrhá svou energií v jakémsi stálém doučování, místo aby se mohli věnovat vzdělávání na vysoké úrovni. Mnoho lidí si klade otázku, jestli povinná a bezplatná školní docházka neměla za následek ztrátu nároků kladených na kvalitu výuky. Zpráva univerzity z Montrealu (*Le Devoir*, 27. března 1990) oznamuje, že univerzita bude nadále přijímat pouze nejlepší studenty a že bude provádět přísný výběr, aby z nejlepších studentů vytvořila elitu národa. G. Éthier (1989) píše, že vynikající kvalita je povinností školy, chce-li být národ schopný soutěžit s jinými.

L. Gadbois (1989) píše, že ze všech zel, kterými trpí společnost v Québecu, a zvláště její školní systém, je pravděpodobně nejvážnějším zlem rozšířený utilitarismus, který se zde zakořenil, to znamená nedostatek zájmu o jakoukoliv aktivitu, která v krátkém čase nepřináší osobní zisk. Autor říká, že tento postoj lze pozorovat u velkého počtu mladých lidí, u nichž se projevuje jejich nízkou motivací ke studiu a k přípravě na budoucí společenskou roli.

* Problematikou kvality ve vzdělávání se podrobně zabývá Průcha (1997) - pozn. red.

Svět podnikání a obchodu usilující o obnovu podnikové kultury se obrátil k pojmu vynikající kvality (Peters a Waterman, 1983; Ouvry-Vial, 1987; Bertrand a Guillemet, 1989; Éthier, 1989), a tak dokázal, že se společnost „náhle“ začala o kvalitu zajímat. Náš každodenní život (televize, film, média, školy, sport a správa) byl zaplaven tématem „vynikající kvality“ a všichni se náhle vrhli do honby za úspěchem. Nemáme už na vybranou, chceme-li v životě úspěch, musíme dosáhnout kvality, která vyniká, tedy přesahuje masu.

Dva američtí badatelé, W. G. Spady a G. Marx (1984), analyzovali devět studií týkajících se vynikající kvality ve vzdělávání. G. Éthier (1989) shrnul tuto analýzu a vybral z ní sedm charakteristických rysů vynikající kvality; přitom konstatujeme podobnost těchto závěrů se závěry J. N. Mangieriho (1985) a A. Marsolaise (1987a a b).“

- Cíle a priority kurikula jsou explicitně vyjádřeny a odpovídají očekávání, které má z hlediska kvality splnit žákovo vzdělání.
- Standardy, očekávání a nároky jsou přesně vyjádřeny a vytvářejí skutečné podmínky úspěchu žáků.
- Kurikulární obsahy i metody předávání poznatků jsou dostatečně explicitní, aby mohly sloužit jako prvořadě opěrné body pro úspěch žáka.
- Organizace školy a vyučování je taková, že všichni vědí jak, kdy a kde bude probíhat vzdělávací proces. To se týká žáků, učitelů i jejich vzájemných interakcí.
- Organizaci času věnovaného výukovým činnostem nebo věnovaného rozvrhování tohoto času provádí škola. Stejně je tomu se všemi aktivitami, které jsou více či méně spojeny s výukou.
- Všechny disponibilní lidské zdroje a všechny hmotné, didaktické a finanční zdroje jsou používány optimálním způsobem, aby byla škola efektivní a výkonná.
- Role a zodpovědnost odborného personálu jsou průběžně upřesňovány a ve většině případů jsou základem pro jejich hodnocení a odměňování.

* Popisovaný trend v západní civilizaci, který souvisí se ztrátou konkurenceschopnosti evropského a amerického průmyslu tváří v tvář levné produkci z Asie, vedl k určité revoluci v managementu a ke vzniku metod jako *zajišťování kvality* (QA), *řízení kvality* (QC) aj. O nich se lze poučit v různých učebnicích podnikového managementu. Aplikaci metody *kroužků kvality* ve škole popisuje Pasch (1998).

** Český čtenář podobnou analýzu najde u Fishera (1997) - pozn. red.

Éthier (1989) nabízí následující definici vynikající kvality: „Vynikající kvalita existuje tam, kde je školní instituce schopna dovést každého žáka k dosažení učebních cílů vzdělávacího programu, a to na průměrné a realistické úrovni úspěchu s ohledem na hranice, jež jsou důsledkem úrovně jeho osobních schopností.“ Podívejme se teď na cíle, prostředky a oblasti výuky ve „škole vynikající kvality“.

Cíle

Osvojení strukturovaných poznatků a kognitivních dovedností; pochopení demokratických idejí a hodnot; vynikající úroveň výsledků; připravenost obstát v soutěži.

Prostředky

Vyučování, supervize, dialog, přednáška, četba významných děl, osobní vedení (tutorování), diskuse, kladení otázek a debaty, konference, cvičení, sokratovská pedagogika.

Oblasti výuky

Jazyky, literatura, krásná umění, matematika, přírodní vědy, dějiny, zeměpis, hudba, divadlo, malířství.

Pojem vynikající kvality přivedl na svět několik vzdělávacích projektů. Tak například Komise katolických škol v Montrealu sdružovala v roce 1989 patnáct škol, které nabízely speciální výuku pro nadané žáky.

7.4.3 Pedagogické strategie

Ať už mluvíme o vzdělávání základním, liberálním nebo o formování kritického myšlení, pedagogické strategie všeobecného vzdělávání zahrnují všude především cvičení v četbě a psaném projevu. Učitel vysvětluje, co je třeba dělat. Žáci provádějí mnoho analýz textů. Pracují na písemných úvahách (esejích). Provádějí sami výzkum. Tato výuka se často situuje na rozhraní více předmětů. Conseil supérieur de l'Éducation (1990) (Národní rada pro vzdělávání) to vyjadřuje ve své obhajobě základního vzdělání:

„Pedagogická činnost se vydává na cestu základního vzdělávání tehdy, jestliže žákovi umožňuje integrovat do jednoho celku všechno, co se naučil, to znamená zapamatovat si každou věc v jejím organickém propojení s ostatními a umět poznatky aplikovat na jiné situace. Dobrá pedagogická praxe totiž vede žáka tak, aby to, co se naučil, v něm zapustilo pevné kořeny jednak vzájemným propojením jednot-

livých poznatků a jednak vytvářením vztahů mezi poznatky a životem. Takové postupy podporují zkušenost integrace například kolem témat (projektů), která uvádějí do vztahu poznatky a dovednosti z několika disciplín, nebo aplikací poznatků a dovedností na různé kontexty a životní situace.“

Uvedme si dva příklady, které jsou dobrou ilustrací pedagogických strategií typických pro tuto obecnou tendenci akademických teorií.

Příklad č. 1: Formování kritického myšlení

(Center for Critical Thinking and Moral Critique, Kalifornie)

Formování kritického ducha, které je prováděno v tomto středisku, se opírá o následující aktivity: četba, psaní, naslouchání, řeč, sokratovské tázání, metoda hraní rolí a skupinová práce. Všechny tyto formativní strategie směřují k získání kritického myšlení, ať už je vyučována jakákoliv látka. K tomuto cíli se lze blížit právě tak v biologii jako ve filosofii, protože kritické myšlení je, jak říkají pracovníci tohoto výzkumného střediska, nezávislé na vyučovaném předmětu.

Podívejme se na uváděný příklad formování kritického myšlení v dějepisné přednášce na nižší než univerzitní úrovni. Učitel musí mít především jasně před očima charakteristiky dobré intelektuální úvahy. Proto má k dispozici seznam charakteristik dobrého uvažování. Tento seznam byl vypracován v *Center for Critical Thinking and Moral Critique*. Učitel o tom podá žákům vysvětlení, aby věděli, na jakém základě budou vyhodnoceny jejich práce. Učitel pak musí přijmout některou z následujících vyučovacích strategií:

- jasně vymezit oblast, v jejímž rámci má student uvažovat (např.: chci, aby moji žáci historicky uvažovali o občanských válkách);
- určit otázku nebo diskusní téma (např.: jak vznikají občanské války?);
- najít příklady v každodenním životě, aby žákům pomohl přemýšlet (např. nalézt v novinách současné případy konfliktů vedoucích k občanské válce);
- začít skupinovou diskusí prováděnou sokratovským způsobem (žáci se mohou pokusit hrát různé role);
- přejít k diskusím v malých skupinách o třech nebo čtyřech žácích a dát skupinám specifické úkoly (např. najít a popsat hlediska dvou skupin stojících v občanské válce proti sobě);

- zaměřit úsilí na individuální písemné práce (např. na základě diskusí uskutečněných ve skupinách a na základě osobních výzkumů napsat pětistránkovou práci, v níž budou vysvětlena hlediska bojujících stran).

Příklad č. 2: Základní vzdělávání na prvním a druhém stupni škol (M. Lavalléová)

Micheline Lavalléová (1992) nabízí úvahu o základním vzdělávání dětí na prvním a druhém stupni. Autorka (1992) tvrdí, že „má-li být škola skutečně formativní, pak její poslání spočívá v rozvíjení lidskosti mladého člověka, v jeho schopnosti dávat věcem smysl, v jeho chápání světa, vůli utvářet svou vlastní historii, odvaze, smyslu pro zodpovědnost a schopnosti soucítit. Je to civilizační poslání, které má hluboké kořeny v přítomnosti, které se stará o budoucnost a které vyžaduje, aby si učitel uchoval s mladým člověkem živý kontakt“.

Lavalléová (1992) vyjmenovává sedm axiomů, které by měly být základem vzdělávání. Ve stručnosti jde o tato tvrzení:

- Škola má žákovi umožnit kontakt s krásou lidských výtvorů.
- Škola má žákovi umožnit přístup k poznatkům, které budou klíčem jeho interpretace sebe samého a jistým rámcem pro pochopení vlastního života.
- Škola má žáka uvést do kontaktu se společenstvím lidí, kteří postupně objevovali náš svět.
- Ve škole má žák získat základní dovednosti, kterými jsou analýza a syntéza a experimentální přístup k problémům.
- Ve škole by měl žák najít zálibu v dějinách lidstva. Musí mít klíče k pochopení života a vývoje.
- Škola musí žákovi poskytnout možnost k získání citu pro věci, pro jejich smysl.
- Ve škole musí žák získat pocit, že skutečně žije, že se rozvíjí, a to s vědomím, že je kompetentní a že je schopen adaptovat se na různé životní situace.

7.5 Závěr

Teorie vzdělávání popsané v této kapitole nabízejí především analýzy obsahů vyučování. Obvykle útočí na ty pedagogické směry, které

vzdělávání nivelizují směrem dolů a odmítají hierarchii hodnot. Dobré vzdělávání musí být překonáním současné kultury návratem k solidnější výuce, a to buď s tradičním obsahem, tedy klasickým a humanistickým, nebo s obsahem obecnějším a mezioborovým. Často je navrhován návrat k řeckému a latinskému humanismu a analýza děl, které s úspěchem prošly zkouškou času.

Tento směr nutně usiluje o rozvoj jednoty a organičnosti kultury a vzdělávání ve formě obecné kulturnosti, a proto často hovoří o onom prolnutí pedagogiky a kultury, které bylo u starověkých Athéňanů známé pod jménem *paideia*. Jedna americká skupina zabývající se úvahami o vzdělání si dala jméno *Paideia Group*, aby ukázala, jak hluboce je spjata s klasickou kulturou. V tomto prostředí je velmi oblíbená myšlenka přípravy elity národa. To, co o nutnosti formování elit tvrdili v minulých desetiletích E. Gilson (1954) a M. Lebel (1966), se příliš neliší od soudobých tvrzení Domenachových (1989). Gilson (1954) připomínal, že žádné vyučování nikdy nezajistilo talent ani genialitu těm, kterým se tohoto daru nedostalo od přírody. Lebel (1966) opakovaně a neúnavně zdůrazňoval, že není žádné skutečné civilizace bez tradice, bez hierarchie, bez elity a náboženství. „Výuka bude vždy věc aristokratická a založená na vztahu učitel-žák, a to navzdory všem hlasitým a demagogickým prohlášením o její demokratizaci, kterých je slyšet tolik, až se z toho člověku zvedá žaludek; ani ty nejskvělejší teorie o společném vedení, kamarádství, stejnosti a rovnosti nic nezmění na řádu věcí; je třeba respektovat přirozenost a čas.“

Vidíme teď, proč jsou akademické teorie tak často obviňovány z tradicionalismu, elitářství a z hlásání hodnot vládnoucích tříd. Popis tradiční pedagogiky od G. Snyderse (1972) a J. Houssaye (1987) říká přibližně totéž co výše uvedená tvrzení. Houssaye zdůrazňuje spojení údajné neutrality tradiční pedagogiky a předávání „neužitkové“ kultury, tedy všeobecné vzdělání lidské duše. Houssaye (1987) píše: „Oddělení od vnějšího světa a důraz na předávání kultury, která má svůj účel sama v sobě, představuje dvě vzájemně se doplňující stránky téhož vzdělávacího úsilí, jehož směřování udává náboženství.“ Tradiční škola, říká Houssaye, usiluje o předání poznání; má snahu klást své vlastní nároky a stát se jakousi miniaturou společnosti. Znamená to, podíváme-li se na věc z praktického hlediska, že nejlepší žáci zvítězí a *ex definitio* budou vždycky nejlepší.

Může-li se akademické hnutí jevit jako elitářské svou volbou klasické kultury, je zajisté méně elitářské svým důrazem na studium základních předmětů. Americké hnutí *Back to basics* není ničím novým^{*}, protože své teze čerpá v „esencialistickém“ americkém hnutí padesátých let (Koerner, 1959; Brodinsky, 1977; Power, 1982). Zastánci tohoto hnutí naproti tomu nesouhlasí s tím, aby se pohrdalo „kulturou, vysokou kvalitou a zásluhami“ pod „matoucí“ záminkou prosazování sociální rovnosti. Nepřipouštějí, aby školy sklouzávaly do „nenáročných“ pedagogik, které sázejí na svobodu žáka. Žáci zde jsou proto, aby se učili, a ne proto, aby zacházeli se svou svobodou, jak se jim zlíbí.

Toto hnutí klade důraz na velmi dobrou přípravu učitelů. Je totiž těžké si představit, že by učitel, který nemá klasické vzdělání, mohl předat svým žákům podstatu „kultury“. Akademický směr má také námitky proti hnutí sociální obnovy, protože to ruší daný řád. Odtud plyne u zastánců akademického přístupu onen paradoxní jev - přejí si předávání téže kultury všem bez rozdílu a současně odmítají rovnostářství ve vzdělávání. Nemůže být ani řeči, tvrdí, o snižování úrovně při předávání poznatků jen proto, abychom udělali radost hlasatelům sociální rovnosti.

* Doslova „zpět k základům“, tj. k základním dovednostem - škola by se podle zastánců tohoto hnutí měla soustředit na bezpečné zvládnutí základních kulturních technik - čtení s porozuměním, vyjadřování v mateřském jazyce, počítání - a na „nové základní dovednosti“, tj. informatiku a výpočetní techniku.

8.1 Otazníky nad vzděláváním

Neokonzervativní hnutí, které se zrodilo z pochybností nad současným vzděláváním v polovině sedmdesátých let a které jsme představili v sedmé kapitole, věnované akademickým teoriím, znovu položilo otázku, co vlastně představuje základ vzdělávání. Různé národní výzkumné komise pak analyzovaly slabiny školských systémů a navrhovaly radikální změny, které by měly být provedeny ve vzdělávacích programech. Tak tomu bylo ve Francii, ve Spojených státech, v Japonsku, v Anglii a Walesu i v Kanadě.

Tyto otázky, které si dnes ve vztahu ke vzdělávání klademe, jsou jedním projevem starostí o vývoj společnosti, ať už je industriální, nebo ne. Západní země se utkávají se závažnými sociálními, politickými, ekonomickými a ekologickými problémy - nezaměstnanost, drogy, sociální napětí, násilí na ulicích i násilí v masmédiích, rasová nesnášenlivost, znečištění ovzduší a vody, rostoucí množství odpadů, náboženský fundamentalismus, nenávistný nacionalismus. Kozol (Sherer, 1993) tvrdí, že hlavním problémem vzdělávání není zajištění vysoké kvality, ale rovnosti. Říká, že tento problém se objevuje už od prvního stupně základní školy. Nezapomeňme, že v některých zemích dramatické snížení počtu pracovních míst způsobilo různé problémy - rasové napětí, násilí vůči menšinám a přistěhovalcům, kteří připravují o zaměstnání „ty, kteří se v zemi narodili“. Integrace minorit je vskutku problémem, který se týká všech zemí.

A konečně se střetáváme s dost udivujícím sociálním paradoxem. Globální rozšíření komunikačních prostředků, vývoz západních modelů technologického pokroku a svobodného podnikání, industrializace většiny zemí, „otevření“ trhů a zmnohonásobení vztahů mezi zeměmi, to vše vedlo k rostoucímu napětí ve vzájemných vztazích, kde nikdo nechce nikomu v ničem ustoupit. Je vskutku udivující, že otevřenost, která byla umožněna pokrokem, plodí svůj pravý opak - tendence

k sociální, kulturní a etnické uzavřenosti. Každá národní či sociální jednotka věnuje ostatně velký díl energie na ochranu své sociální, ekonomické, náboženské a kulturní identity. Lze například konstatovat, že všechna prohlášení o volné výměně zboží a informací jsou doprovázena přísnějšími zákony v oblasti přistěhovalectví. Jinak řečeno, v současnosti je vytvářena jakási „společenská síť“ složená ze vztahů mezi jednotlivými entitami (národy, zeměmi, etnickými společenstvími, náboženskými společenstvími), které spolu zápasí v atmosféře neustále rostoucí soutěživosti.

O roli vzdělávání v naší společnosti musíme uvažovat právě v souvislosti s tímto víc než problematickým společenským vývojem. A je to právě tento kontext, který novým způsobem osvětluje různé teorie vzdělávání. Otevírají tyto teorie možnosti řešení těchto problémů? Je některá z teorií lepší než jiné? Existuje teorie, která by umožnila vyřešit ne-li všechny tyto problémy, tedy alespoň většinu z nich?

8.2 Která teorie je nejlepší?

V předchozích kapitolách jsme se pokusili spravedlivým způsobem představit všechny teorie, které navrhují změny ve vzdělávání. Jsme přesvědčeni, že každá teorie vzdělávání si zasluhuje hlubokou analýzu. Na druhé straně je zřejmé, že některým z nich dáváme přednost. Naše volba přitom spočívá v následujícím konstatování: Společnost se potýká s významnými problémy, které nenechávají nikoho lhostejným. Společnost tedy musí po svých různých institucích požadovat, aby přispívaly k řešení těchto problémů. Škola si nemůže dovolit zaujmout pozici mrtvého brouka nebo si s pedagogickou reformou jen pohrávat, aby vytvořila iluzi změny. Která z teorií je tedy s ohledem na tento kontext tou „nejlepší“ a schopná nejvíce přispět k řešení těchto významných společenských problémů?

Akademické teorie

V současnosti se objevují doporučení na řadu změn akademického typu (popsaných v sedmé kapitole). Některé z nich jsou výslovně konzervativní a doporučují návrat k tradičním hodnotám. Jiné z těchto teorií navrhují změny ve vzdělávání, které více odpovídají současné sociální a ekonomické organizaci industriálních společností.

Je však zřejmé, že musíme řešit závažnější problémy, než byly problémy antického světa nebo problémy zvyšování průmyslové produktivity. Zdá se nám evidentní, že četné reformy navrhované vládami vzdělávacím institucím se potýkají s problémem adaptace školy na společnost. Tak například formovat „efektivněji“ více kvalifikovaných pracovníků pro společnost založenou na volném podnikání by mělo zvýšit ekonomickou sílu země. Většina silně industrializovaných zemí touží po tom, aby se mohla opřít o větší množství specializovaných pracovníků, protože ekonomický pokrok spočívá v jejich zapojení do produkčního procesu.

Výčitka, kterou takoví myslitelé jako Apple, Aronowitz, Freire, Giroux a Shor obvykle adresují konzervativním teoretikům, se týká přesvědčení těchto teoretiků, že by zachování ekonomického řádu založeného na volném trhu mělo být prioritou vzdělávacího systému. Náš pohled je totožný s pohledem těchto myslitelů a není nám jasné, jak by obecné nebo tradiční vzdělávání mohlo řešit četné ekologické, sociální a jiné problémy, které nepříznivě působí na náš svět.

Personalistické a spiritualistické teorie

V šedesátých a sedmdesátých letech se mnoho psalo o personalistickém vzdělávání a některé z těchto úvah jsme analyzovali ve druhé kapitole (Personalistické teorie). V této době byla vytvořena řada škol zvaných „alternativní“, v nichž bylo dítě králem.

Nejslavnější z těchto škol je stále ještě Summerhill v Anglii a nejdůležitějším myslitelem je zde C. R. Rogers. Personalistické teorie vzdělávání jsou velmi zajímavé, protože otevírají velký prostor jedinci. To nelze popřít. Četba tak velkého autora, jako je Rogers, je vždy prospěšná (Bertrand a Valois, 1993a).

V každodenním životě se však objevuje významný problém, protože tyto teorie zde podporují více rozvoj individualismu než sociálního vědomí. Podle našeho náhledu se ocitají v corneillovském dilematu, které lze shrnout takto: Jak zvnějšku učinit někoho svobodným? Je to téměř nemožné a Houssaye (1992) to dobře vyjadřuje: „Radikální kladení principu svobody ve vzdělávání předpokládá, že odmítáme vzhledem k druhému člověku každou ideu vnějšího cíle, že vyjadřujeme svou důvěru v jistou (víceměně původní) lidskou přirozenost a že naším postojem ve vzdělávání bude nakonec stát stranou, zdržet se zasahování.“

Velkým přínosem spiritualistických teorií je zase to, že nám připomínají existenci jiných věcí na této zemi, než je jen produkce a konzumace. Moudrost nelze nutně změřit množstvím peněz, které vlastníme! Na úvahy spiritualistických teoretiků je tedy třeba brát ohled, ale přitom je třeba vyhnout se snadným léčkám dogmatismu nebo podlehnouti nějaké formě transcendence. Kniha *Škola a společnost* (Bertrand a Valois, 1992) nás seznamuje s teorií vzdělávání, která spojuje spiritualistickou pozici s pozicí ekosociální. Pirsig ve své knize *Zen a umění údržby motocyklu* dobře shrnul tuto pozici v krátké větě, ve které je řečeno vše: „Jestliže potkáte Buddhu na ulici, zabijte ho!“

Kognitivně psychologické, technologické a sociokognitivní teorie

Mnozí myslitelé a badatelé vytvořili teorie vzdělávání, které se soustřeďují hlavně na vhodné pedagogické strategie. To je především případ tvůrců technologických, kognitivně psychologických a sociokognitivních teorií. Těmto různým skupinám teoretiků leží na srdci řešení reálných problémů učení a vyučování. Odtud plyne jejich zájem o charakteristiky subjektu učení (žáka), o struktury učení, procesy poznávání, techniky komunikace, počítače, média i sociální charakteristiky učení.

Zdá se, že druhá polovina dvacátého století končí neuvěřitelným nárůstem psychologických a didaktických výzkumů. Můžeme však z toho vyvodit, že didaktika dosahuje pokroku? Že proniká do každodenního života? Naše mínění je spíše opačné. Poslední výzkumy podle všeho ukazují, že pokusy s používáním počítače jsou opravdu ještě ve stadiu pokusů. Projekty hypermediálního prostředí jsou velmi zajímavé, ale často se omezují na výzkumné laboratoře. Počítače nebyly do škol zavedeny tak masově, jak se předpokládalo. Technologie se vyvíjí děsivým rytmem. S jejím použitím ve školách je však tomu jinak. Teoretikové technologie vzdělávání se mnohem více zajímají o problémy učení a výuky než o problémy sociální, ekonomické a politické. Soudí, že tato dimenze se jich nijak zvlášť netýká.

Sociokognitivní teorie ukazují, do jaké míry musí brát výuka ohled na četné sociální a kulturní proměnné. Tyto teorie jsou přínosem v tom, že otevírají pole didaktiky a ukazují nám, že učení je něco jiného než jenom řešení problémů. Výzkumy týkající se sociálních a kultur-

ních charakteristik se naproti tomu zdají omezeny na diskuse mezi badateli, které práci učitele nijak zvlášť neusnadňují.

Na druhé straně je evidentní, že kooperativní formy učení a vyučování jsou používány čím dál víc. Učitelé se o ně zajímají, protože tyto teorie se opírají současně o teoretické výzkumy i o praktické zkušenosti.

Je tedy třeba zbavit se všech vzdělávacích teorií, které se zabývají hlavně pedagogikou? Nikoliv. Myšlenek přibývá a jednoho dne bude nutno přijmout technologická formativní prostředí, do nichž budou zabudovány poznatky o procesu poznání i kooperativní strategie.

Sociální teorie

Zdá se nám, že některé ze sociálních teorií mohou být nejbližší k vyřešení celku problémů, se kterými se v současnosti setkáváme, protože jen ony se k nim staví čelem. Nemáme už na výběr. Každý návrh pedagogické změny je třeba promyslet spolu s úvahami o vztazích mezi školou a společností. Pedagogický návrh na změnu totiž řeší pouze pedagogickou část problému vzdělávání a přitom zakrývá jeho vliv na společnost. V knize *Škola a společnost* (Bertrand a Valois, 1992) najde čtenář úplný výklad problémů společnosti a návrhy na koncepci vzdělávání, která je nutná k jejich řešení.

Kritická pedagogika, která byla analyzována v šesté kapitole, má mnoho kvalit a mnoho nedostatků. Navrhuje vzdělávání žáka založené na kultuře, která je alternativou ke kultuře vládnoucí. Tato alternativní kultura se opírá o takové hodnoty, jako jsou sociální spravedlnost, rovnost a respektování rozdílů. Jde o kulturu protestu, která je inspirována neomarxistickým hlediskem. Guattari (1989) svým způsobem dobře shrnuje hledisko kritického myšlení:

„Jsme drceni vahou masmédií, obrazy, které vytvářejí moc tak, že manipulují naší představivostí ve službách utlačovatelského sociálního řádu, vytvářením většinového konsenzu za jakoukoliv cenu, kultem bezpečnosti, a to prostřednictvím procesů nahánění strachu lidem ze všech stran, procesů zdětinšňování lidí, aby si už nekladli žádné otázky.“

Pro tuto teorii jsou charakteristické především kritické hodnocení problémů současného vzdělávání a zavedení nového jazyka pro popis vzdělávání. To je důvod, proč u zastánců této tendence najdeme více teoretických úvah než konkrétních pedagogických návrhů. I úvahy

o pedagogických postupech ve třídě jsou příliš teoretické. Hodně úsilí je věnováno přesným definicím užívaných kategorií a vymezování toho, čím vlastně má kritická pedagogika být. Tak například teorie kurikula je definována jako „forma reprezentace a souhrn sociálních praktických postupů spjatých jak s kulturními a sociálními formami života, tak s ideologiemi“ (Aronowitz a Giroux, 1985). Tato definice ukazuje, do jaké míry je zde věnována pozornost jazyku používanému v textech o vzdělávání.

Jde tedy o pedagogiku, která nejprve dobře vymezila sociální problémy současného vzdělávání a nyní hledá jazyk, jenž by jí umožnil koncipovat kritickou pozici, aniž by upadla do tradičního marxismu. Přitom chce rovněž brát ohled na „nové“ kritické reflexe o kultuře, feminismu, rasových rozdílech, moderně, postmoderně a masové kultuře.

Je třeba si ovšem všimnout faktu, že se některé sociální teorie topí v ideologických hádkách mezi jednotlivými skupinami svých zastánců. W. B. Stanley (1992) to dobře zdůrazňuje ve své analýze kritické pedagogiky, když říká, že tato teorie nemá z pedagogiky nic jiného než pouhé jméno. Silná sociální kritika zde nenachází ekvivalent v oblasti pozitivně formulovaných pedagogických strategií, které jsou spíše popelkou

8.3 Za novou ekosociální kompetenci

Za daných okolností je „nejlepší“ teorií vzdělávání ta, která u žáka podporuje získání odborných znalostí založených na pochopení ekologických, sociálních a kulturních problémů. Tuto pozici jsme obhájovali v knize *Škola a společnost* (1992). A vskutku úkolem dnešních žáků bude proměnit společnost z hlediska jiných hodnot, než je soutěživost, segregace, rasismus atd. Aby toho mohli dosáhnout, budou potřebovat vzdělání, které jim umožní vyřešit jejich vlastní sociální, ekologické, kulturní a politické problémy. Právě to zde nazýváme ekosociální kompetencí.

Naše pozice je jasná - vzdělávání musí spočívat v „nových“ vzdělávacích strategiích, které budou přiměřenější globálnímu řešení problémů naší planety. Z našeho hlediska musí teorie vzdělávání ve svém kurikulu obsahovat studium multikulturních vztahů, pozitivních

a negativních dosahů ekonomického vývoje, ekologie a principů demokracie. Musí rovněž zahrnovat kooperativní vzdělávací strategie, které sázejí na týmovou práci a na spolupráci s prostředím, které je dotčeno problémy, jež mají být řešeny. Tyto kooperativní strategie totiž velmi efektivně vedou žáka k získání takové pracovní metody, která bere ohled na sociální, kulturní a náboženské rozdíly. Nesmíme se však věnovat kooperativním činnostem jen proto, že se nám líbí. Musíme tyto strategie použít s cílem naučit se řešit problémy naší společnosti.

Nyní je zřejmé, proč dáváme přednost sociálním teoriím vzdělávání a zvláště teorii Shorové (1992), v níž nejvyšším cílem vzdělávání jsou sociální, ekologické a kulturní změny. Jak jsme řekli v šesté kapitole, vzdělávání se musí stát předmětem nového promyšlení, a to nikoliv v rámci udržení industriálního schématu společnosti, nýbrž na základě globálnějšího pohledu na vývoj lidstva. Vzdělávání musí sloužit k objevování nové budoucnosti pro naši planetu.*

* Zde si dovoluujeme s autorem polemizovat, snad proto, že jsme udělali vlastní zkušenost se společensky „angažovaným“ školstvím. Domníváme se, že různé koncepce školství se budou i nadále střetávat, aniž by si kterákoli z nich mohla dělat nárok na to, že je nejlepší. V různých dobách budou některé více v módě a jiné více kritizovány, což povede k jisté jednostrannosti školy, která povede v příštím desetiletí ke změně módy, čímž se kruh uzavře a začne nový oběh. Navíc si myslíme s R. Rortym, že různé stupně školy mají různé poslání, a proto blíže k různým směrům: není tomu snad tak, že základní škola má dítě do kultury spíše uvádět v duchu akademických teorií, zatímco univerzita ho má k ní učit zaujmout kritický odstup v duchu teorií sociálních? Jistě každému učiteli bude bližší některá z těchto filozofií - pak je naděje, že společně vytvoří školu vyváženou - pozn. české redakce.

Literatura doplněná v českém překladu:

- Adler, A.: *Psychologie dětí*. Praha, Práh 1994.
 Anzenbacher, A.: *Úvod do filozofie*. Praha, Logos 1989.
 Badegruber, B.: *Otevřené učení v 28 krocích*. Praha, Portál 1994.
 Cangelosi, J. C.: *Strategie řízení třídy*. Praha, Portál 1997.
 Deleuze, G.: *Podľa čoho poznáme štrukturalizmus?* Bratislava, Archa 1993.
 Derrida, J.: *Texty k dekonstrukci*. Bratislava, Archa 1993.
 Drapela, V. J.: *Přehled teorií osobnosti*. Praha, Portál 1997.
 Dreikurs, R.: *Úvod do individuální psychologie*. Praha, Česká grafická unie 1937.
 Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha, Portál 1997.
 Foucault, M.: *Dějiny šílenství v době osvícenství*. Praha, Lidové noviny 1994a.
 Foucault, M.: *Diskurs, autor, genealogie: Tři studie*. Praha, Svoboda 1994b.
 Foucault, M.: *Prečo študovať moc*. In: *Za zrkadlom moderny*. Bratislava, Archa 1991.
 Foucault, M.: *Slová a veci*. *Archeológia humanitných vied*. Bratislava, Pravda 1987.
 Foucault, M.: *Psychologie a duševní nemoc*. Praha, Horizont 1971.
 Fromm, E.: *Strach ze svobody*. Praha, Naše vojsko 1993.
 Fromm, E.: *Mít, nebo být?* Praha, Naše vojsko 1994.
 Fromm, E.: *Lidské srdce. Jeho nadání k dobru a zlu*. Praha, Nakl. Josefa Šimona 1996a.
 Fromm, E.: *Umění milovat*. Praha, Nakl. Josefa Šimona 1996b.
 Fromm, E.: *Anatomie lidské destruktivity*. Praha, Lidové noviny 1997.
 Heidbrink, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha, Portál 1997.
 Kaiser, A., Kaiserová, R.: *Učebnice pedagogiky*. Bratislava, SPN 1993.
 Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, Portál 1997.
 Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. Praha, Portál 1997.
 Kratochvíl, S.: *Základy psychoterapie*. Praha, Portál 1997.
 Lassahn, R.: *Úvod do pedagogiky*. Bratislava, SPN 1992.
 Mareš, J., Krívohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno, CDVU - MU 1995.
 Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V.: *Učitelovo pojetí výuky*. Brno, CDVU - MU 1996.
 Mareš, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha, Portál 1998.
 Pasch, M. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha, Portál 1998.
 Piaget, J., Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*. Praha, Portál 1997.
 Piaget, J.: *Psychologie inteligence*. Praha, SPN 1966.
 Pike, G., Selby, D.: *Globální výchova*. Praha, Grada 1994.
 Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 1995.
 Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha, Portál 1997.
 Rogers, C. R.: *Ako byť sám sebou*. Bratislava, Iris 1995.
 Štech, S.: *Škola stále nová*. Praha, Karolinum 1992.
 Toffler, A.: *Šok z budoucnosti*. Praha, Práce 1992.
 Vygotskij, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha, SPN 1975.
 Vygotskij, L. S.: *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha, SPN 1976.
 Vymětal, J.: *Rogersovská psychoterapie*. Praha, Český spisovatel 1996.
 Wood, J.: *Psychoterapie C. Rogerse a přístup zaměřený na člověka*. Brno, Tegze a synové 1997.

Literatura

- ACKER, S. (1981) "No-Woman's Land British Sociology of Education 1960-1979". *Sociological Review*, 29, 1.
- ADA, A., OLAVE, M. (1986). *Hagamos Caminos: A bilingual Reading and Language Development Series*. Reading: Addison-Wesley.
- ADLER, A. (1991). *Le sens de la vie*. Paris. Payot. Česky: Smysl života. Praha, Práh 1995.
- ADLER, M. J. (1939). "The Crisis in Contemporary Education". *The social Frontier*, v, février.
- ADLER, M. J. (1977). *Reforming Education: the Schooling of the People and Their Education Beyond Schooling*. Boulder: Westview Press.
- ADLER, M. J. (1982). *The Paideia Proposal. An Educational Manifesto*. New York: Macmillan.
- ADLER, M. J. (1983). *Paideia Problems and Possibilities*. New York: Macmillan.
- ADLER, M. J. (1984). *The Paideia Program*. New York: Macmillan.
- ADLER, M. J. (1986). *A Guidebook to Learning*. New York: Macmillan.
- ADLER, M. J., MAYER, M. (1958). *The Revolution in Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- ALLPORT, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- ALVES, C., POJÉ-CRÉTIEN, J., MAOU-CHASSAGNY, N. (1988). *Modèles pour l'acte pédagogique*. Paris: Les Éditions ESF.
- ANDERSON, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard university Press.
- ANDREW, C., ESBENSEN, S. (1989). *Qui a peur de l'éducation générale?* Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- ANDRINI, B. (1989). *Cooperative Learning and Math: A Multi-Structural Approach*. San Juan Capistrano: Resources for Teachers.
- ANGERS, P. (1976). *Les modèles de l'institution scolaire*. Trois-Rivières: Centre de développement en environnement scolaire.
- ANGERS, P. (1990). "Les fondements de la formation". In: C. Gohier, (Éd.). *La formation fondamentale*. Montréal: Éditions logiques.
- ANGERS, P., BOUCHARD, C. (1978). *Ecole et innovation*. Montréal: Éditions NHP.
- ANSBACHER, H., ANSBACHER, R. (1964). *The Individual Psychology of Alfred Adler*. New York: Harper Torchbooks.
- APPLE, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M. (1988a). *Teachers and Texts*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M. (1988b). "Redefining Equality: Authoritarian Populism and the conservative Restoration". *Teachers College Record*, 90, 2.
- APPLE, M. (1992). "Computers in Schools: Salvation or Social Disaster?" *The Education Digest*, 57, 6, 47-52.
- APPLE, M. (Éd.). (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education*, London: Routledge and Kegan Paul.
- ARDOINO, J. (1974). In: (collectif) *Psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques*. Paris: Epi.
- ARDOINO, J. (1977). *Éducation et politique*. Paris: Gauthier-Villars.
- ARDOINO, J. (1980). "Les pédagogies institutionnelles". In: *L'Histoire mondiale de l'éducation*. Paris: PUF.
- ARDOINO, J. et al. (1980). *Éducation et relations*. Paris: Gauthier-Villars.
- ARNOLD, R., BURKE, B., JAMES, C., MARTIN, D., THOMAS, B. (1991). *Educating for a Change*. Toronto: Between the Lines et Doris Marshall Institute for Education.
- ARONOVITZ, S., GIROUX, H. (1985). *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*. South Hadley: Bergin and Garvey.
- ARSHAD, F., WARD, P. (1992). *An Object-oriented Information and Learning System for Midwifery: a Case Study*. Communication au 7 symposium sur les technologies pédagogiques. Montréal, mai.
- ASTOLFI, J. P. (1992). *L'école, c'est pour apprendre*. Paris: ESF.
- AUGUSTEIJN, D., BROME, P., KOLBE, S., EWELL, F. (1992). "ITS - Challenger. A Domain Independant Environment for the Development of Intelligent Training Systems". *Artificial Intelligence in Education*, vol. 3, n° 2, p. 183-207.
- AUGUSTINE, D., GRUBER, K., HANSON, L. (1990). "Cooperation Works!" *Educational Leadership*, 47, n° 4, p. 4-7.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2 éd.). New York: Holt, Rinehart and Winston. (Auteur anonyme). (XIV /1977). *Le nuage d'inconnaissance*. Trad. Arnel Guerne. Paris: Seuil.
- AVANZINI, G. (1975). *La pédagogie au XXe siècle*. Toulouse: Privat.
- BACHELARD, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF.
- BACHELARD, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- BACHELARD, G. (1940). *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF.
- BACHELARD, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris: PUF.
- BANATHY, B. H. (1968). *Instructional Systems*. California: Fearon.
- BANDURA, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- BANDURA, A. (1978). "The Self-system in Reciprocal Determinism". *American psychologist*, 33, p. 344-358.
- BANDURA, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Mardaga.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1990). "Reflections on Nonability Determinants of Competence". In: R. Sternberg, J. Kolligian (Éd.). *Competence Considered*. New Haven: Yale University Press.
- BARBIER, R. (1974). "Violence symbolique et pédagogie institutionnelle". In: (Collectif) *Psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques*. Paris: Epi.
- BARBIER, R. (1977). *La recherche-action In: l'institution éducative*. Paris: Gauthier-Villars.
- BAREL, Y. (1989). *Le paradoxe et le système*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- BARKER, P. (1991). "Interactive Electronic Books". *Interactive Multimedia*, 2, 1, p. 11-18.
- BARKER, P. (1992). "Hypermedia Electronic Books". Communication au 7e symposium sur les technologies pédagogiques. Montréal, mai.
- BARZUN, J. (1989). *The culture We Deserve*. Middletown: Wesleyan University Press.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris: Seuil.
- BAVEJA, B., SHOWERS, B., JOYCE, B. (1985). *An Experiment in Conceptually-Based Teaching Strategies*. Eugene: Booksend Laboratories.
- BERNARZ, N., GARNIER, C. (Éd.). (1989). *Construction des savoirs, Obstacles & conflits*. Montréal: Éditions Agence d'Arc et CIRADE.
- BELL, D. (1966). *The Reforming of General Education*. New York: Columbia University Press.
- BENNET, K. (1991). "Doing School in an Urban Appalachian first Grade". In: C. Sleeter (Éd.). *Empowerment through Multicultural Education*. Albany, State University of New York.
- BERGER, P., LUCKMAN, T. (1966). *Social Construction of Reality*. Garden City: Doubleday.
- BERGERON, A., BORDIER, J. (1990). *An Intelligent Discovery Environment for Probability and Statistics*. International Conference on Advanced Research on Computer in Education, Tokyo.
- BERGERON, A. (1990). *Intelligence assistée et environnements d'apprentissage*. Montréal: Université de Montréal, thèse de doctorat inédite.
- BERTALANFFY, L. (1968). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.
- BERTRAND, M. (1992). "Un college en recherche depuis 25 ans". *Le nouvel éducateur*, sept., p. 18-20.
- BERTRAND, Y. (1979). *Les modèles éducationnels*. Montréal: Université de Montréal.
- BERTRAND, Y. (1991). *Culture organisationnelle*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BERTRAND, Y., GUILLEMENT, P. (1989). *Les organisations: une approche systémique*. Montréal: Éditions Agence d'Arc. Paris: Éditions Chotard. Québec: Télé-université.

- BERTRAND, Y., VALOIS, P. (1992). *École et sociétés*. Montréal: Éditions Agence D'Arc.
- BERTRAND, Y., VALOIS, P. (1993a). "Carl Rogers". In: J. Houssaye (Éd.). *Les grands pédagogues pour aujourd'hui*. Paris: Collin.
- BERTRAND, Y., VALOIS, P. (1993b). "John Dewey". In: J. Houssaye (Éd.). *Les grands pédagogues pour aujourd'hui*. Paris: Collin.
- BEYOU, C. (1992). "Vers un système d'enseignement du dépannage intégrant des connaissances évolutives". Communication au 7e symposium canadien sur les technologies pédagogiques. Montréal, mai.
- BISSONNETTE, L. (1989). "La formation fondamentale: au delà des clichés". In: C. Andrew et S. Esbensen (Éd.). *Qui a peur de l'éducation générale?* Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- BLACK, J. B., CARROLL, J. M., MCGUIGAN, S. M. (1987). What kind of the minimal instruction manual is the most effective. Proceedings of the CHI + GI Conference 1987, n° ACM-0-89791-213-6/87/0004/0159.
- BLAYE, A. (1989). "Interactions sociales et constructions cognitives: présentation critique de la thèse du conflit socio-cognitif". In: N. Bednarz, C. Garnier, (Éd.). *Construction des savoirs, Obstacles & conflits*. Montréal: Éditions Agence d'Arc et CIRADE.
- BLOOM, A. (1987). *L'âme désarmée*, Paris: Julliard.
- BLOOM, A. (1990). *Giants and Dwarfs*. New York: Simon and Schuster.
- BLOOM, B., EHGELHART, M., HILL, M., FURST, E., KRATHWOHL, D. (1956). *Taxonomy of Educational objectives, Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longman.
- BORDIER, J. (1990). Un modèle didactique utilisant la simulation sur ordinateur pour l'enseignement de la probabilité. Université de Paris VII. Thèse inédite.
- BORNING, A. (1981). "The Programming Language Aspects of Thingklab, a Constraint-Oriented Simulation Laboratory". *ACM Transactions on Programming Languages & Systems*, n° 3.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOWER, G., HILGARD, E. (1981). *Theories of Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- BOWLES, S., GINTIS, (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- BOYER, E. L. (1984). *High School: a Report on Secondary Education in America*. New York: Harper & Row.
- BOYER, E. L. (1985). "In the Aftermath of Excellence". *Educational Leadership*. vol. 42, n° 6, p. 10.
- BRADFORD, L. P., GIBB, J. R., BENNE, K. D. (1964). *T-Group Theory and Laboratory Method*. New York, John Wiley.
- BRANDT, R. (1990). "On Cooperative Learning: a Conversation with Spencer Kagan". *Educational Leadership*, 47, n° 4, p. 8-11.
- BRELL, C. (1990). "Critical Thinking as Transfer: The Reconstructive Integration of Otherwise Discrete Interpretations of Experience". *Educational Theory*. 40, n° 1, p. 1, hiver.
- BRICKMAN, W. W. (1958). "The Essentialist Spirit in Education". *School and Society*, n° 86, octobre.
- BRIGGS, L. S. (Ed.). (1977). *Instructional Design: Principles and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- BRIGGS, L. J., WAGER, W. W. (1981). *Handbook of Procedures for the Design of Instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- BRODINSKY, B. (1977). "Back to the Basics: the Movement and its Meaning", *Phi Delta Kappan*, n° 58, p. 522-527.
- BROUDY, H. S. (1965). "A Classical Realist View of Education", In: P. H. Phenix (Éd.), *Philosophies of Education*. New York: John Wiley.
- BROUSSEAU, G. (1983). "Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques". *Recherche en didactique des mathématiques*, 4, n° 2, p. 163-197.
- BROUSSEAU, G. (1989). "Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques". In: N. Bednarz, C. Garnier, (Sous la direction de), *Construction des savoirs, Obstacles & conflits*, Montréal: Éditions Agence d'Arc et CIRADE, p. 41-63.
- BROWN, C. (1987). "Literacy in Thirty Hours: Paulo Freire's Process in Northeast Brazil", In: I. Shor (Ed.). *Freire for the classroom: a Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth: Heinemann.
- BROWN, J. S. (1982). "Learning-by-doing Revisited for Electronic Learning Environments". In: White, M. A. (Ed.), *The Future of Electronic Learning*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROWN, J. S., COLLINS, A., DUGUID, P. (1989). "Situated Cognition and the Culture of Learning". *Educational Researcher*, 18, n° 1.
- BROWN, J. S., SLEEMAN, D. (1982). *Intelligent tutoring Systems*. London: Academic Press.
- BRUNER, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- BUCHANAN, D. (1993). "Outward Bound Goes to the Inner City". *Educational Leadership*, jan., p. 38-41.
- BUCKE, R.M. (1901). *Cosmic Consciousness. A Study in The Evolution of the Human Mind*, édition de 1989 publiée chez Citadel Press, à Cesaucus, New-Jersey.
- BUGENTHAL, J. F. T. (1973). *Psychologie et libération de l'homme*. Paris: Verrier.
- BURRELL, G., MORGAN, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, London: Einemann Educational Books.
- CAOUPETTE, C. (1992). *Si on parlait d'éducation*. Montréal: VLB Éditeur.
- CAPRA, F. (1988). *Uncommon Wisdom*. New York: Simon & Shuster.
- CARROLL, J. M. (1984a). *Designing Minimalist Training Material*, Research Report. New York: IBM Watson Research Center.
- CARROLL, J. M. (1984b). "Minimalist Training", *Datamation*, 30, n° 18, p. 125-136.
- CARROLL, J. M., AARONSON, A. P. (1988). "Learning by Doing with Simulated Intelligent Help". *Communications of the ACM*, 31, n° 9, p. 1064-1079.
- CARROLL, J., CARRITHERS, C. (1984). "Training Wheels in a User Interface." *Communications of the ACM*, 27, n° 8, p. 800-806.
- CARROLL, J. M., KAY, D. S. (1988). "Prompting, Feedback and Error Correction in the Design of a Scenario Machine. *International Journal of Man-Machine Studies*, n° 28, p. 11-27.
- CARROLL, J. M., MACK, R. L. (1984). "Learning to Use a Word Processor: by Doing, by Thinking and by Knowing", In: J. C. Thomas et M. Schneider (Éd.). *Human factors in Computing Systems*, Norwood: Ablex.
- CARROLL, J. M., MACK, R. L., LEWIS, C. H., GRISCHKOWSKY, N. L., ROBERTSON, S. R. (1985). "Exploring a Word Processor". *Human-Computer Interaction*, 1, n° 2, p. 283-307.
- CARROLL, J. M., MAZUR, S. A. (1986). "Lisa Learning". *IEEE Computer*, 19, n° 11, p. 35-49.
- CARROLL, J. M., MCKENDREE, J. (1987). "Interface Design Issues for Advice-Giving Expert Systems". *Communications of ACM*, jan. 30, n° 1, p. 14-29.
- CARROLL, J. M., SMITH-KERKER, P. L., FORD, J. R., MAZUR, S. (1988). "The Minimal Manual". *Human-Computer Interaction*, n° 3, p. 123-153.
- CARUGATI, F., MUGNY, G. (1985). "La théorie du conflit sociocognitif", In: G. Mugny (Éd.) *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Peter Lang.
- CASE, R. (1978). "Piaget and Beyond: Toward a Developmentally Based Theory and Technology of Instruction", In: R. Glaser (Éd.) *Advances in Instructional Psychology*, vol. Hisdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- CASTLE, E. B. (1967). *Ancient Education and Today*. Baltimore: Penguin Books.
- CATTELL, R. B. (1966). *The Scientific analysis of personality*. Chicago: Aldine.
- CENTRE ROYAUMONT ROUR UNE SCIENCE DE L'HOMME (1979). *Théories du langage, théories de l'apprentissage*. Paris: Seuil.
- CHAPLIN, W. F., GOLDBERG, L. R. (1984). "A Failure to Replicate the Berm and Allen Study of Individual Differences in Cross-Situational Consistency". *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 47, p. 1074-1090.
- CHARBONNEAU, C., ROBERT, M. (1977). "Observational Learning of Quantity Conservation in Relation to the Degree of Cognitive Conflict." *Psychological Reports*, n° 41, p. 975-986.
- CHATEAU, P. (1964). *La formation générale*. Paris: Vrin.

- CHOMSKY, N. (1979). "A propos des structures cognitives et de leur développement: une réponse à Piaget". In: Centre Royaumont pour une Science de l'Homme. Théories du langage, théories de l'apprentissage. Paris: Seuil, p. 65-87.
- CHURCHLAND, P., SMITH, L. (1986). *Neurophilosophy. Toward a Unified Science of the Mind/Brain*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- CLANCY, W. (1992). "Representations of Knowing" in *Defense of Cognitive Apprenticeship. A Response to Sandberg & Wielinga*. *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 3, 139-168.
- CLIFFORD, J. (1988). *The Predicament of Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1971). *L'activité éducative. Rapport annuel 1969/1970*. Québec: Éditeur officiel.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1975). *Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec: Éditeur officiel.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1984). *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*. Québec: Éditeur officiel.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1989). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après. Rapport annuel 1987-1988 sur l'état des besoins de l'éducation*. Québec: Éditeur officiel.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Québec: Éditeur officiel.
- COOPER, J., PRESCOTT, S., COOK, L., SMITH, L., MUECK, R., CUSEO, J. (1990). *Cooperative Learning and College Instruction*. Long Beach: The California State University foundation.
- COQ, G. (1988). "Une politique de l'éducation". *Esprit*, juin.
- COULON, J. de, DESCAMPS, M.-A., DIERKENS, C., FOTINAS, C. (1993). *L'éducation transpersonnelle*. Paris: Éditions Trismégiste.
- CUBAN, L. (1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*. New York: Longman.
- CUMMINS, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- CUNNINGHAM, D. (1991). "Assessing Constructions and Constructing Assessments". *Educational Technology*, 31, no 5, p. 13-17.
- DARLING, F., DASMANN, R. (1969). "La société humaine vue en écosystème". *Impact: science et société*, 19, n° 2, p. 121-134.
- DEHEUVELS, P. (1988). *L'excellence est à tout le monde*. Paris: Laffont.
- DE KETELE, J.-M. (1990). "Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur: les facteurs de réussite". *Vie pédagogique*, 66, avril.
- DE LORIMIER, J. (1987). *Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réformes de système et pédagogie différenciée*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- DE ROSNAY, J. (1975). *Le Macroscopie*. Paris: Seuil.
- DE ROSNAY, J. (1983). *Les chemins de la vie*. Paris: Seuil.
- DESAUTELS, J., LAROCHELLE, M. (1989). *Qu'est-ce que le savoir scientifique?*, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- DE VECCHI G., GIORDAN, A. (1989). *L'enseignement scientifique, comment faire pour que cela marche?* Nice: Z'Éditions.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- DEWEY, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Collier, Première édition en 1938.
- DICK, W., CAREY, L. (1990). *The Systematic Design of Instruction*. Glenview: Scott et Foresman, 2e édition.
- DILLON, R., SCHMECK, R. (Éd.). (1983). *Individual Differences in Cognition*. New York: Academic Press.
- DOISE, W. (1988). "Régulations sociales des opérations cognitives", In: Perret-Clermont, A.-N. Stevenson-Hinde, J. (Éd.). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Cousset (Fribourg): DelVal, p. 419-440.
- DOISE, W., MUGNY, G. (1979). "Individual and collective conflicts of centrations in cognitive development". *European Journal of Psychology*, n° 9, p. 105-108.
- DOISE, W., MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.
- DOMENACH, J.-M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner*. Paris: Seuil.
- DREIKURS, R. (1971). *La psychologie adlérienne*. Paris: Bloud et Gay.
- DREWS, E. M. (1970). *Policy Implications of Hierarchy of Values*. Menlo Park: Educational Policy Research Center, Stanford Research Institute.
- DUBÉ, L. (1986). *Psychologie de l'apprentissage. De 1880 à 1980*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DUMOUCHEL, P., DUPUY, J.-P. (1983). *L'auto-organisation*. Paris: Seuil.
- DUNKIN, M. J. (1987). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- DWECK, C., LEGGET, E. (1988). "A Social Cognitive Approach to Motivation and Personality". *Psychological Review*, 95, n° 2, p. 256-273.
- EISNER, E. (1985). *The Educational Imagination*. New York: Macmillan.
- EISNER, E. (Ed.). (1985). *Learning and Teaching the Ways of Knowing (84th Yearbook of the National Society for the study of Education)*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- EISNER, E., VALLANCE, E. (Éd.). (1973). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: McCutchan.
- ÉLIADE, M. (1965). *Le sacré et le profane*. Paris: NRF.
- EMERSON, R. W. (1883). *Essays*. New York: Houghton Mifflin.
- ENNIES, R. (1991). "Critical Thinking: A Streamlined conception, Communication au congrès de l'AERA". Chicago, avril.
- ÉTHIER, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- FERGUSON, M. (1987). *Les enfants du Verseau. Pour un nouveau paradigme*. Paris: Calman-Lévy, Première édition en anglais en 1981.
- FERRIÈRE, A. (1925). "L'école nouvelle et le bureau international des écoles nouvelles". *Pour l'école nouvelle*, (Genève), n° 15, avril.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- FIN, C., RAVITCH, D. (1987). *What do Our 17-Year Olds Know?* New York: Harper & Row.
- FINKIELKRAUT, A. (1985). "La défaite de Goethe". *Le temps de la réflexion*, VI. Paris: Gallimard.
- FINKIELKRAUT, A. (1988). *La défaite de la pensée*. Paris: Gallimard.
- FISCHER, A. (1992). "Edutech". *Popular Science*, octobre, p. 68.
- FLAVELL, J. H. (1963). *The developmental Psychology of Jean Piaget*. Princeton: Van Nostrand Reinhold.
- FORQUIN, J.-C. (1991). "Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux". *Sociologie et sociétés*, 23, n° 1.
- FORTIN, A. (1954). "Culture classique chrétienne et humanités gréco-latines". In: *Publication Collège Jean-de-Brébeuf (collectif), Mélanges sur les humanités*. Québec: Presses de l'Université Laval. Paris: Vrin. FOTINAS, C. (1990). *Le Tao de l'éducation*. Montréal: Libre Expression.
- FOTINAS, C., HENRY, M. (1993). "Vers une pédagogie transpersonnelle à l'Université". In: J. de Coulon et autres, *L'éducation transpersonnelle*. Paris: Trismégiste.
- FOTINAS, C., HENRY, N. (1992). *L'art de vivre en éducation*. Montréal: Laboratoire de recherche Café-école.
- FOTINAS, C., TOROSSIAN, Z. (1977). *Guide du cours EAV 3352-Langage cinématographique en situation d'apprentissage: le film éducatif, production et utilisation*. Montréal: Université de Montréal.
- FRANKENSTEIN, M. (1987). "Critical Mathematics Education: an Application of Paulo Freire's Epistemology". In: I. Shor (Ed.), *Freire for the classroom: à Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth: Heinemann.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin, Trad.: La pédagogie des opprimés. Maspéro, 1980. Nouvelle édition anglaise, chez Continuum, New York, en 1993.
- FREIRE, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- FREIRE, P. (1973). *Education for a Critical Consciousness*. New York: Seabury Press. Traduction de *Educacao como Prática da Liberdade* (1967). Brésil, Édition Paz e Terra. Trad.: *L'éducation pratique de la liberté*. Éd. du Cerf, 1974.
- FREIRE, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed & Ward.

- FREIRE, P. (1978). *Pedagogy in process*. New York: Continuum.
- FREIRE, P. (1979). *Pedagogy in progress: Letters from Guinea-Bissau*. London: Writers & Readers.
- FREIRE, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- FREIRE, P. (1990). "Interview". *Omni*, 12, avril, p. 74-94.
- FREIRE, P., FAUNDEZ, A. (1989). *Learning to Question: a Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum.
- FREIRE, P., MACEDO, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley: Bergin and Garvey.
- FRITZ, J. (1992). "A Linked Annotation Facility in Hypermedia-Based CIA". *Communication au 7e symposium canadien sur les technologies pédagogiques*. Montréal, mai.
- GADBOIS, L. (1988). *La formation fondamentale: la documentation québécoise*. Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.
- GADBOIS, L. (1989). "Des classes spéciales pour élèves motivés: vers la formation d'une nouvelle élite". *Prospectives*, avril, p. 67-72.
- GAGNÉ, R. (1966). "Varieties of Learning and the Concept of Discovery". In: L. S. Shulman et e. R. Keisler, (Éd.). *Learning by Discovery. A Critical Appraisal*. Chicago: Rand McNally.
- GAGNÉ, R. (1974). *Essentials of Learning for Instruction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GAGNÉ, R. (1985). *The Conditions of Learning (4e éd.)*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GAGNÉ, R. (Ed.). (1987). *Instructional Design: Principles and Applications*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- GAGNÉ, R., BRIGGS, L., WAGER, W. (1988). *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GARANDERIE, A. de la. (1974). *Une pédagogie de l'entraide*. Paris: Éditions ouvrières.
- GARANDERIE, A. de la. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris: Centurion.
- GARANDERIE, A. de la. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris: Centurion.
- GARANDERIE, A. de la. (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris: Centurion.
- GARANDERIE, A. de la. (1987). *Comprendre et imaginer*. Paris: Centurion.
- GARDNER, J. (1984/1987). *Excellence*. New York: Norton.
- GARDNER, H. (1987). *The Mind's New Science. A History of the Cognitive Revolution*. New York: Basic Books.
- GILBERT, J. K., WATTS, B. M. (1983). "Concepts, Misconceptions and Alternatives Conceptions". *Studies in Science Education*, 10.
- GILLY, M. (1989). "A propos de la thèse du conflit socio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives: perspectives actuelles et modèles explicatifs." In: N. Bednarz, C. Garnier (Éd.). *Construction des savoirs*. Montréal: CIRADE et Éditions Agence D'Arc, p. 162.
- GILSON, E. (1954). "L'école à la croisée des chemins." In: *Publication Collège Jean-de-Brébeuf (collectif). Mélanges sur les humanités Québec*: Presses de l'Université Laval. Paris: Vrin.
- GINGRAS, P.-E. (1989). *La formation fondamentale. La documentation anglaise*. Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.
- GIORDAN, A. (1989). "Un environnement pédagogique pour apprendre: le modèle allostérique". In: *les Actes du colloque des 10 ans de la faculté des sciences de l'éducation*. Lyon.
- GIORDAN, A. (1989). "Vers un modèle didactique d'apprentissage allostérique." In: N. Bednarz, C. Garnier (Éd.). *Construction des savoirs, Obstacles & conflits*. Montréal: Éditions Agence d'Arc et CIRADE, p. 240-257.
- GIORDAN, A. (1990). "Le modèle allostérique". *Conférence prononcée à l'Université de Montréal*, 15 mars.
- GIORDAN, A. et al. (1978). *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*. Paris: Centurion.
- GIORDAN, A. et al. (1983). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*. Berne: Peter Lang.
- GIORDAN, A., De VECCHI, G. (1987). *Les origines du savoir*. Paris: Delachaux.
- GIORDAN, A., HENRIQUEZ, A. et VINH BANG (Éd.). (1989). *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Berne: Peter Lang.
- GIORDAN, A., MARTINAND, J. L. (1988). "Etat des recherches sur les conceptions des élèves en biologie." In: A. Giordan et J. L. Martinand, (Éd.), *Annales de Didactique des sciences*.
- GIROUX, H. (1983a). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- GIROUX, H. (1983b). "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: a Critical Analysis". *Harvard Educational Review*, 54, n° 2, 257-293.
- GIROUX, H. (1985). "Introduction". In: P. Freire, *Politics of Education*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- GIROUX, H. (1988a). *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- GIROUX, H. (1988b). "Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism". *Journal of Education*, 170, n° 3.
- GIROUX, H. (Éd.). (1991). *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries*. Albany: State University of New York Press.
- GIROUX, H. (1992a). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- GIROUX, H. (1992b). "Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy". In: L. Grossberg, C. Nelson et P. Treichler (Ed.), *Cultural Studies*. New York: Routledge.
- GOBLE, F. (1970). *The Third Force*. Ontario: Simon and Schuster.
- GOHIER, C. (Éd.) (1990a). *La formation fondamentale*. Montréal: Éditions logiques.
- GOHIER, C. (1990b). "En guise de bilan". In: C. Gohier, *La formation fondamentale*. Montréal: Éditions logiques.
- GOODLAD, J. I. (1984). *A Place Colled School. Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill.
- GORE, J. (1993). *The Struggle for Pedagogies*. New York: Routledge.
- GRANDMAISON, J. (1976). *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. Montréal: Stanké.
- GREDLER, M. (1992). *Learning and Instruction. Theory into Practice*. Deuxième édition. New York: Macmillan.
- GREENE, M. (1986). "In Search of a Critical pedagogy". *Harvard Educational Review*, n° 56, p. 1.
- GRUPE D'ÉDUCATION THÉRAPEUTIQUE (G.E.T.) (1974). *Pédagogie institutionnelle*. In: (collectif): *Psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques*. Paris: Epi.
- GRUPE DE RECHERCHE SUR LES SYSTÈMES OUVERTS EN ÉDUCATION (1978). *Le Café-École Vers une libération systémique de l'acte d'apprendre*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- GUATTARI, F. (1989). *Les trois écologies*. Paris: Galilée.
- GUIGOU, J. (1972). *Critique des systèmes de formation*. Paris: Anthropos.
- GUIRAUD, M. (1971). "Le rôle de l'enseignant". *Das G. Lapassade, L'autogestion pédagogique*. Paris: Gauthier-Villars, p. 35-53.
- GUITTON, J. (1960). *Apprendre à vivre et à penser*. Paris: Payot.
- HAMELINE, D. (1971). *Du savoir et des hommes*. Paris: Gauthier-Villars.
- HAMELINE, D. (1987). "Le pédagogisme contre l'excellence". *Autrement*, n° 86, janvier, p. 101-110.
- HARMAN, W. (1972a). "Key Choices of the Next Two Decades". *Fields Within Fields ...Within Fields*, vol. 5, n° 1.
- HARMAN, W. (1972b). "La société américaine en changement: ce qu'il en résulte pour l'école". In: *Perspectives différentes d'avenir de l'enseignement aux États-Unis et en Europe: méthodes, problèmes et incidences en matière de politique*. Paris: OCDE.
- HARMAN, W. (1974). "The Coming Transformation in Our View of Knowledge". *The Futurist*, juin.
- HARMAN, W. (1988). *Global Mind Change*. Indianapolis: Knowledge Systems.
- HEIMS, S. J. (1980). *John Von Neumann and Norbert Wiener. From Mathematics to the Technologies of Life and Death*. Cambridge: The M.I.T. Press.

- HENDERSON, J. (1993). "Introduction". In: Guidebook for the '90s. Indianapolis: Knowledge systems.
- HENRY, M. (1987). *La barbarie*. Paris: Grasset.
- HESS, R. (1975a). *La socianalyse*. Paris: Éditions universitaires.
- HESS, R. (1975b). *La Pédagogie institutionnelle aujourd'hui*. Paris: Jean-Pierre Delarge.
- HIRSCH, E. (1987). *Cultural Literacy*. Boston: Houghton Mifflin.
- HODA, M. (1973). "Le développement n'est pas une voie à sens unique." *Impact: science et société*, 23, n° 4, p. 301-314.
- HOLLAND, J. H., HOLYOAK, K. J., NISBETT, R. E., THAGARD, P. R. (1989). *Induction. Processus of Inference, Learning, and Discovery*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- HOLLAND, J.-G., SKINNER, B. F. (1961). *The Analysis of Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- HOOPER, S. (1992a). "The effects of Peer Interaction on Learning During Computer-based Mathematics Instruction". *Journal of Educational Research*, 85, p. 180-189.
- HOOPER, S. (1992b). "Cooperative Learning and Computer-based Instruction". *ETR & D*, 40, n° 3, p. 21-38.
- HORTON, M., FREIRE, P. (1990). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press.
- HOUANG, F., LEYRIS, P. (1979). "Présentation". In: LAO-TZEU, *La voie et sa vertu*. Paris: Seuil.
- HOUSSAYE, J. (1987). *École et vie active. Résister au s'adapter?* Paris: Delachaux & Niestlé.
- HOUSSAYE, J. (1988a). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- HOUSSAYE, J. (1988b). *Pratiques pédagogiques*. Berne: Peter Lang.
- HOUSSAYE, J. (1992). *Les valeurs à l'école*. Paris: PUF.
- HUTCHINS, R. M. (1936). *The Higher Learning in America*. New Haven: Yale University Press.
- HUTCHINS, R. M. (1943). *Education for Freedom*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- HUTCHINS, R. M. (1952). "Problèmes d'éducation en Amérique du Nord". In: *Enseignement secondaire*, nov.-déc. jan.-fév.
- HUTCHINS, R. M. (1953). *The Conflict in Education in a Democratic Society*. New York: Harper.
- HUTCHINS, R. M. (1954). *Great Books. The foundations of a Liberal Education*. New York: Simon and Shuster.
- HUXLEY, A. (1946). *The Perennial Philosophy*. Londres: Fontana Books. Trad.: *La philosophie éternelle*. Paris: Plon, 1948.
- ICHER, F. (1989). *Le campagnonnage*. Paris: Jacques Grancher.
- ILLICH, I. (1970). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- INHELDER, B. (1979). "Langage et connaissance In: le cadre constructiviste". In: *Centre Royaumont pour une Science de l'Homme, Théories du langage, théories de l'apprentissage*. Paris: p. 200-207.
- INHELDER, B., SINCLAIR, H., BOVET, M. (1974). *Apprentissage et structure de la connaissance*. Paris: PUF.
- JANTSCH, E. (1975). *Design for Evolution*. New York: Braziller.
- JANTSCH, E. (Éd.). (1981). *The Evolutionary Vision*. Boulder: Westview Press.
- JODELET, D. (1984). "Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale". *Communication Information*, 6, n° 2-3, p. 15-42.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. (1987). *Learning Together and Alone*. (2e éd.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and Research*. Edina: Interaction Book.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. (1990). "Social Skills for Successful Group Work". *Educational Leadership*, 47, n° 4, p. 29-33.
- JOHNSON, W. L., SOLOWAY, E. (1987). *PROUST: An Automatic Debugger for Pascal Programs*. In: G. Kearsley (Éd.), *Artificial Intelligence and Instruction*. New York: Addison-Wesley, 1987.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., HOLUBEC, E. (1988). *Cooperation in the Classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- JOLY, R. (1981). *Notre démocratie d'ignorants instruits*. Montréal: Leméac.
- JOSHUA, S. (1989). *La perdurance des obstacles épistémologiques*. In: N. Bednarz, C. Garnier (Éd.), *Construction des savoirs, Obstacles & conflits*. Montréal: Éditions Agence d'Arc et CIRADE, p. 110-116.
- JOYCE, B., MURPHY, C., SHOWERS, B., MURPHY, J. (1989). "School Renewal as Cultural Change". *Educational Leadership*, 47, n° 3, p. 70-78.
- JOYCE, B., WEIL, M. et SHOWERS, B. (1992). *Models of Teaching*. 4^e édition. Boston: Allyn and Bacon. Première édition en 1972 par Joyce et Weil.
- KAEPPELIN, P. (1974). *Pratique de l'autogestion éducative*. Paris: Les éditions Resma.
- KAGAN, S. (1990a). "The structural Approach to Cooperative Learning". *Educational Leadership*, 47, n° 4, p. 12-15.
- KAGAN, S. (1990b). *Cooperative Learning Resources for Teachers*. San Jan Capistrano: Resources for Teachers.
- KARPS, D., YOELS, W. (1987). "The college classroom: some Observations on the Meanings of Student participation". *Sociology and Social Research*, 60, p. 421-439.
- KEARSLEY, G. (1987). *Artificial Intelligence & Instruction*. New York: Addison-Wesley.
- KEGAN, R. (1982). *The Evolving Self*. Cambridge: Harvard University Press.
- KELLY, D. (1962). In: A.S.C.D. *Perceiving, Behaving, Becoming*. Association for Supervision and Curriculum Development, N.E.A. Year-Book, p. 158-165.
- KENNEDY, P., CHAKIN, C. (1993). "Interactive Technology Brings Algebra to All". *Educational Leadership*, jan., p. 24-28.
- KIRKCONNEL, W. (1945). "Les humanités à notre époque". *Le Canada Français*, vol. 33, n° 1, p. 51-59; vol. 33, n° 2, p. 114-119. Réédité In: LEBEL, M. (1966). *L'éducation et l'humanisme*. Sherbrooke: Éditions Paulines.
- KIRKWOOD, G., KIRKWOOD, C. (1989). *Living Adult Education: Freire in Scotland*. Milton-Keynes: Open University.
- KIRSCHENBAUM, H., HENDERSON, V. L. (1989a). *Carl Rogers: Dialogues*. Boston: Houghton Mifflin.
- KIRSCHENBAUM, H., HENDERSON, V. L. (Éd.). (1989b). *The Carl Rogers Reader*. Boston: Houghton Mifflin.
- KNELLER, G. (1971). *Introduction to the Philosophy of Education*. New York: John Wiley.
- KOERNER, J. (ÉD.). (1959). *The case for Basic Education*. Boston: Little, Brown & Company.
- KOESTLER, A. (1954). *The Invisible Writing*. New York: Macmillan.
- KOHLBERG, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. 1: The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper & Row.
- KOHN, A. (1991). "Group Grading Grubbling Versus Cooperative Learning". *Educational Leadership*, fév. p. 83-87.
- KORZYBSKI, A. (1933/1948). *Science and Sanity. An Introduction to Non-aristotelian Systems and General Semantics*. Lakeville: The international Non-aristotelian Library Publishing.
- KRATHWOHL, D., BLOMM, B., MASIA, B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain*. New York: McKay.
- KRISHNAMURTI. (1970). *Se libérer du connu*. Paris: Stock.
- KURFISS, J. (1988). *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities*. ASHE-ERIC Higher education Report. Washington: Association for Higher Education.
- LACOMBE, D. (1968). "Didactique". *Encyclopedia universalis*.
- LAJOIE, S. P., EGGAN, G. M., LESGOLD, A. (1988). *Instructional Strategies for a Coached Practice Environment*. Proceedings of the Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 332-339.
- LALANDE, A. (1962). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: P.U.F.
- LALIBERTÉ, J. (1988a). "Incidences de la formation fondamentale sur la pédagogie en France et aux États-Unis". *Prospectives*, décembre.
- LALIBERTÉ, J. (1988b). "Vers l'amélioration de la formation fondamentale en France et aux États-Unis. Orientations et propositions". *Prospectives*, décembre.
- LALIBERTÉ, J. (1992). "L'école et le développement de la pensée critique". *Vie pédagogique*, 77, p. 33-37.
- LAMPERT, M. (1986). "Knowing, Doing, and Teaching Multiplication". *Cognition and Instruction*, n° 3, p. 305-342.

- LANDA, L. N. (1974). *Algorithmization in Learning and Instruction*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- LANGER, J. (1969). "Disequilibrium as a Source of Development". In: P. Mussen, J. Langer & M. Covington (Éd.), *Trends and Issues in Development Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- LANGEVIN, L. (1992). "Stratégies d'apprentissage: ou en est la recherche?". *Vie pédagogique*, n° 77, p. 39.
- LANGLEY, P., SIMON, H. A., BRADSHAW, G. L., ZYTKOW, J. M. (1987). *Scientific Discovery, Computational Explorations of the Creative Processes*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- LAO-TSEU. (1979). *La voie et sa vertu*. Paris: Seuil.
- LAPASSADE, G. (1967). *Groupes, Organisations et Institutions*. Paris: Gauthier-Villars.
- LAPASSADE, G. (1971a). *L'autogestion pédagogique*. Paris: Gauthier-Villars.
- LAPASSADE, G. (1971b). *Le livre fou*. Paris: EPI.
- LAPOINTE, J. (1990). "Une métavision du processus de la technologie de l'éducation". Université Laval, texte inédit.
- LAPP, D., BENDER, H., ELLENWOOD, S., JOHN, M. (1975). *Teaching and Learning: Philosophical, Psychological, Curricular Applications*. New York: Macmillan Publishing.
- LAROCHELLE, M., DESAUTELS, J. (1990). "À force de regarder, ça donne toujours la même chose!". Université Laval: texte inédit.
- LAROCHELLE, M., DESAUTELS, J. (1992). *Autour de l'idée de science*. Québec: Les Presses de l'Université Laval. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- LASZLO, E. (1972). *Introduction to Systems Philosophy*. New York: Brasiller.
- LAVALLÉE, M. (1992). "La formation fondamentale au primaire et au secondaire". *Vie pédagogique*, n° 76, jan.-fév., p. 40-41.
- LAVE, J. (1988). *Cognition into Practice*. Boston: Cambridge.
- LAVE, J. (1991). "Socially Shared Cognition". In: L. Resnick, J. Levine et S. Teasley (Éds), *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- LAWLER, R. W. (1987). "Learning Environments: Now, Then and Someday". In: R. Lawler & M. Yazdani (Éd.), *Artificial Intelligence and Education*. Ablex, 1987.
- LAWLER, R. W., YASDANI, M. (Éd.). (1987). *Artificial Intelligence and Education*. Norwood: Ablex Publishing, vol. 1, p. 1-26.
- LEBEL, M. (1966). *L'éducation et l'humanisme*. Sherbrooke: Éditions Paulines.
- LEFEBVRE-PINARD, M. (1985). "La régulation de la communication de l'enfance à l'âge adulte". In: G. Noizet, D. Bélanger et F. Bresson, (Éd.), *La communication*. Paris: PUF.
- LEFEBVRE-PINARD, M. (1989). "Le conflit socio-cognitif en psychologie du développement: est-ce toujours heuristiquement valable?". In: N. Bernarz, C. Garnier, C. (Éd.). (1989), *Construction des savoirs*. Montréal: CIRADE et Éditions Agence D'Arc.
- LÉGER, A. (1982). *Enseignants du secondaire*. Paris: PUF.
- LEGRAND, L. (1981). *L'école unique: à quelles conditions?* Paris: Éditions du Scarabée.
- LEGRAND, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris: Éditions du Scarabée.
- LE HENAFF, F. (1937). *Avertissement du traducteur*. In: Gina Lombroso, *L'Ame de la femme*. Paris: Payot.
- LEONARD, G. (1968). *Education and Ecstasy*. New York: Delta Books.
- LEONARD, G. (1978). *The Silent Pulse*. New York: Bantam Books.
- LEONARD, G. (1981). *The Transformation*. Los Angeles: Tarcher.
- LEONARD, G. (1987). "Playing for Keeps. The Art of Mastery in Sport and Life.". *Esquire*, mai, p.13-16.
- LERBET, G. (1980). "L'archéo-pédagogie. Essai d'analyse structuraliste de la genèse du concept pédagogique." *Revue française de pédagogie*, n° 52.
- LEROUX, D. (1989). *Risquer le faux pas de la pédagogie institutionnelle*. Montréal: Éditions Agence d'Arc.
- LÉVEILLÉ-RYAN, L. (1990). "La mutualité et la réciprocité du rapport éducateur-éduqués In: une approche écologique et humaniste en éducation créatrice". In: AIPELF, *Les modèles en éducation*. Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- LEVIN, H. (1990). "At-Risk Students in a Yuppie Age". *Educational Policy*, 4, novembre.
- LEVY, B.-H. (1987). *La barbarie à visage humain*. Paris: Grasset.
- LEVY-LEBLOND, J.-M. (1980). "Éloge des théories fausses". In: *Journées sur l'éducation scientifique, Approche des processus de construction des concepts en sciences*. Chamounix.
- LEWIN, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- LI, Z. (1992). "Instructional Transaction Shells". *Communication au 7e symposium canadien sur les technologies pédagogiques*. Montréal, mai.
- LI, Z., MERRILL, M. (1991). "Transaction Shells: A New Approach To Courseware Authoring". *Journal of Research on Computing in Education*, 23, 1, p. 72-86.
- LIPMAN, M. (1988). "Critical Thinking: What It can Be?" *Educational Leadership*, 46, 1.
- LOBROT, M. (1972). *La pédagogie institutionnelle*. Paris: Gauthier-Villars.
- LOCKARD, J., ABRAMS, P., MANY, W. (1990). *Microcomputers for Educators*. Glenview: Scott, Foresman/Little, Brown.
- LOURAU, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris: Éditions de Minuit.
- LOURAU, R. (1976). *Sociologue à plein temps*. Paris: EPI.
- LOURAU, R. (1979). *Le gai savoir des sociologues*. Paris: Plon.
- MACK, R., LEWIS, C., CARROLL, J. M. (1983). "Learning to Use Word Processors: Problems and Prospects". *ACM Transactions on Office Information Systems*, 1, n° 3, p. 254-271.
- MAGER, R. (1962). *Preparing Instructional Objectives*. Belmont: Fearon.
- MANGIERI, J. N. (1985). *The Challenge of Attaining Excellence. Excellence in Education*. Forth Worth: Christian University Press.
- MARSOLAIS, A. (1987a). *Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- MARSOLAIS, A. (1987b). *Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- MARKLE, S. M. (1978). *Designs for Instructional Designers*. Champlain. Stipes.
- MASLOW, A. (1970). *The Psychology of Science*. Chicago: H. Regnery.
- MASLOW, A. (1976). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Penguin Books.
- MATTHEWS, M. (1980). *The Marxist Theory of Schooling. A study of Epistemology and Education*. Sussex: Harvester Press.
- MCLEAN, L. (1988). "Achievement Measures Made Relevant to Pedagogy". *McGill Journal of Education*, 23, n° 3.
- MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris: ESF.
- MILLER, G. E. (1988). *The Meaning of General Education*. New York: Teachers College Press.
- MILNER, J.-C. (1984). *De l'école*. Paris: Seuil.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1971). *L'Opération Départ*. Montréal: Ministère de l'Éducation. Le rapport comprend 5 tomes.
- MINSKI, M. (1967). *Computation, Finite and Infinite Machines*. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.
- MISCHEL, W., PEAKE, P. K. (1982). "Beyond Déjà Vu in the Search for Cross-Situational Consistency". *Psychological Review*, n° 89, p. 730-755.
- MOMGIN, O. (1987). "Déclin de la culture et rhétorique du déclin". *Esprit*, novembre.
- McCLAREN, P. (1986). *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. London: Routledge and Kegan Paul.
- McCLAREN, P. (1989). *Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.
- McCOMBS, B. (1988). "Motivational Skills Training: Combining Metacognitive, Cognitive, and Affective Learning Strategies". In: C. Weinstein, E. Goetz, P. Alexander (Éd.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. New York: Academic Press.
- McMAHON, H., O'NEILL, B., CUNNINGHAM, D. (1992a). "Open Software Design: A Case Study". *Educational Technology*, février, p. 43-55.
- McMAHON, H., O'NEILL, B., CUNNINGHAM, D. (1992b). "Bubble Dialogue: A New tool for Instruction and Assessment". *ETR & D*, 40, n° 2, p. 59-67.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI siècle*. Québec: Éditeur officiel.

- MOLL, C. (ED.). (1990). *Vygotsky and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORIN, E. (1977). *La méthode. La nature de la nature*, Paris: Seuil.
- MORIN, E. (1989). "Pour une nouvelle conscience planétaire". *Le Monde diplomatique*, n° 427, octobre.
- MORIN, L., BRUNET, L. (1992). *Philosophie de l'éducation. Les sciences de l'éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- MUGVY, G. (Ed.). (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Peter Lang.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- NEIL, A. S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*. Paris: Maspéro. Traduction de Summerhill (1960).
- NEILL, A.S.S. (1971). *La liberté, pas l'anarchie*. Paris, Payot. Traduction de Freedom, not License! (1966).
- NEILL, A. S. (1978). *Journal d'un instituteur de campagne*. Paris, Payot. Traduction de A Dominie's Log (1915).
- NEWMAN, F. M., THOMPSON, J. (1987). *Effects of Cooperative Learning on Achievement in Secondary Schools: a Summary of Research*. Madison: University of Wisconsin, National Centre on Effective Secondary Schools.
- NIELSON, J. (1990). *Hypertext & Hypermedia*. Boston: Academic Press.
- NOT, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- NOVAK, J. D. (Ed.). (1987). *Proceedings of the Second International Seminar "Misconceptions in science and mathematics"*. Ithaca, New York: Cornell University.
- OAKES, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. Boston: Houghton Mifflin.
- OGILVY, J. (1979). *Many Dimensional Man*. New York: Harper Colophon Books.
- ORSTEIN, R., EHRLICH, P. (1990). *New World New Mind*. New York: Simon & Schuster.
- O'SHEA, T., SELF, J. (1983). *Learning and Teaching with Computers. Artificial Intelligence in Education*. Sussex: Harvester Press.
- OURY, F. POCHET, J. (1977). *Chronique de l'école caserne*. Paris: Maspéro.
- OURY, F., VASQUEZ, A. (1966). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspéro.
- OURY, J. (1973). "Exercices sur la psychothérapie institutionnelle". *Connexions*, n° 7.
- OUVRY-VIAL, B. (1987). "L'excellence: une valeur pervertie". *Autrement*, n° 86, janvier.
- OZMON, H., CRAVER, S. (1986). *Philosophical Foundations of Education*. Columbus: Merrill Publishing.
- PAGES, M. (1965). *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- PALINSCAR, A., BROWN, A. (1984). "Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Comprehension-Monitoring Activities". *Cognition and Instruction*, 1, 2, p. 117-175.
- PAPERT, S. (1980). *Mindstorm: Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books. Trad.: Jaillissement de l'esprit. Paris: Flammarion, 1981.
- PAPILLON, S., ROUSSEAU, R., TREMBLAY, Y., POTVIN, P. (1987). "Les orientations de la recherche en éducation In: les constituantes de l'Université du Québec". *Revue des sciences de l'éducation*, XIII, n° 1, p. 51.
- PAQUETTE, C. (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Laval: Éditions NHP.
- PAQUETTE, C. (1985). *Intervenir avec cohérence*. Montréal: Québec-Amérique.
- PAQUETTE, C. (1985). *Pédagogie ouverte et autodéveloppement*. Laval: Éditions NHP.
- PAQUETTE, C. (1991). *Éducation aux valeurs et projet éducatif. Tome 1: L'approche. Tome 2: Démarches et outils*, Montréal: Québec-Amérique.
- PAQUETTE, G. (1988). *Le développement d'outils intelligents d'apprentissage pour le traitement des connaissances. Actes du colloque ITS-88*, Montréal, juin.
- PAQUETTE, G. (1992). *Le logiciel éducatif et de formation In: la société cognitive. Communication au 7e symposium canadien sur les technologies pédagogiques*. Montréal, mai.
- PARÉ, A. (1966). "Quelques propos sur l'apprentissage". *Pédagogie ouverte*, vol. 1, n° 2.
- PARÉ, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte*. Laval: Éditions NHP.
- PARSONS, T. (1954/1964). *Essays in Sociological Theory*. New York: The Free Press.
- PARSONS, T., SHILS, E. A. (Éd.). (1951/1962). *Toward a General Theory of Action*. New York: Harper & Row.
- PAUL, R. (1992). *Critical Thinking*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.
- PERETTI, A. de (1974). *Pensée et vérité de Carl Rogers*. Paris: Privat.
- PERRENOUD, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève: Droz.
- PERRÉTTI-CLERMONT, A.-N., STEVENSON-HINDE, J. (Éd.). (1988). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Cousset (Fribourg): DelVal.
- PETERS, T., AUSTIN, N. (1985). *La passion de l'excellence*. Paris: Interéditions.
- PETERS, T., WATERMAN, R. (1983). *Le prix de l'excellence. Les secrets des meilleures entreprises*. Paris: Interéditions.
- PETITJEAN, A. (1989). "Pour un contrat de l'homme avec la Nature". *Le Monde diplomatique*, n° 426, sept.
- PIAGET, J. (1967a). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin. Česky: Psychologie intelligence. Praha, SPN 1966.
- PIAGET, J. (1967b). *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris: Gallimard.
- PIAGET, J. (1975). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence. Sélection organique et phénotypie*. Paris: Hermann.
- PIAGET, J. (1976). *Le comportement moteur de l'évolution*. Paris: Gallimard.
- PIAGET, J. (1979). "La psychogénèse des connaissances et sa signification épistémologique". In: Centre Royaumont pour une sciences de l'homme, *Théories du langage, théories de l'apprentissage*. Paris: Seuil.
- PIAGET, J., INHELDER, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF. Česky: Psychologie dítěte. Praha, Portál 1997.
- POEYDOMENGE, M.-L. (1984). *L'éducation selon Rogers*. Paris: Dunod.
- POLACK, F. (1973). *The Image of the Future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- POCZTAR, J. (1989). *Analyse systémique de l'éducation*. Paris: ESF.
- PONTALIS, J.-B. (1985). "La culture défaite". *Le temps de la réflexion*. Gallimard, n° 6, p. 31.
- POWER E. J. (1982). *Philosophy of Education*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- PRATTE, R. (1971). *Contemporary Theories of Education*. Scranton: Intex Educational Publishers.
- PRÉGENT, R. (1992). *La préparation d'un cours*. Montréal: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, 2 édition.
- PRÉGENT, R. (1993). "La planification de l'enseignement en milieu universitaire." In: R. Viau (Ed.), *La planification de l'enseignement: deux approches? deux visions?*, Sherbrooke: CRP, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- PRESENT AND FORMER MEMBERS OF THE FACULTY. (1992). *The Idea and Practice of General Education. Édition originale en 1950*. Chicago: The University of Chicago Press.
- RAVITCH, D. (1985). *The Schools we Deserve*. New York: Basic Books.
- RÉGNIER, L., RICCI, J.-L. (1988a). "Pour une formation courte et efficace des étudiants aux logiciels outils". *Communication au Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire*. Université de Montréal, mai.
- RÉGNIER, L., RICCI, J.-L. (1988b). "How to Train Engineering Students to use Application Software". *Communication à la Canadian Conference of Engineering Education*. Université du Manitoba, mai 1988.
- REBOUL, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris: P.U.F.
- RESNICK, L. (1988). "Learning in School and Out". *Educational Researcher*, 16, 9, p. 13-20.
- REST, J. R., TURIEL, E., KOHLBERG, L. (1969). "Level of moral Development as a Determinant of Preference and Comprehension of Moral Judgments Made by Others". *Journal of Personality*, n° 11, p. 738-748.
- ROBERT, F. (non daté). *Culture générale et enseignement européen*. Actes du Congrès de Trieste. Paris: Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- ROBERT, J. M. (1985). "Learning by Exploration". *IFAC Man-machine Systems*, p. 189-193.
- ROBERT, J. M. (1989). "Learning a Computer System by Unassisted Exploration, an example: the Macintosh". In: Flix, F. Streitz, N. A. Waern, Y. Wandke, H. (Ed.), *MACINTER II - Man-computer interaction research*, Amsterdam: Elsevier.

- ROBIN, J. (1989). *Changer d'ère*. Paris: Seuil.
- ROBIN, J. (1989). "Le choix écologique". *Le Monde diplomatique*, n° 424, juillet.
- ROGERS, C. (1942). *Counseling and Psychotherapy: New Concepts in Practice*. Boston: Houghton Mifflin.
- ROGERS, C. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current practice, Implication and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- ROGERS, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin. Trad.: Le développement de la personne. Paris: Dunod, 1970.
- ROGERS, C. (1969). *Freedom to Learn*. Trad.: Liberté pour apprendre? Paris: Dunod, 1976.
- ROGERS, C. (1970). *Carl Rogers on Encounter Groups*. New York: Harper & Row. Trad.: Les groupes de rencontre. Paris: Dunod, 1973.
- ROGOFF, B., LAVE, J. (Ed.). (1984). *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge: Harvard University Press.
- ROMISZOWSKI, A. (1986). *Developing Auto-Instructional Materials*. Londres: Kogan Page.
- ROSALDO, M. (1989). "Toward an Anthropology of Self and Feeling". In: R. Schroder et R. Le Vine (Ed.). *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 137-158.
- ROSENBLUTH, A., WIENER, N., BIGELOW, J. (1943). "Behavior, Purpose, and Teleology". *Philosophy of Science*, Baltimore, 10, p. 18-24.
- ROWAN, J. (1976). *Ordinary Ecstasy*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- ROWELL, J. A., DAWSON, C. J. (1983). "Laboratory Counterexamples and the Growth of Understanding in Science". *European Journal of Science Education*, vol. 5, 2, p. 203-215.
- RUDHYAR, D. (1977). *The Planetaryization of Consciousness*. New York: ASI Publishers.
- RUMELHARD, G. (1986). *La génétique et ses représentations In: l'enseignement*. Berne: Peter Lang.
- SABOURET, J.-F. (1985). *L'Empire du concours*. Paris: Éditions Autrement.
- SANDBERG, J., BARNARD, Y. F. (1991). "Learner's Needs in Advanced Educational Environments". Proceedings of the 12th E.C.O.O. and the 8th I.C.T.E. Joint conference. Toronto, Mai.
- SANDBERG, J., BARNARD, Y., KAMSTEEG, P. (1992). "Student Modelling: a Broader Perspective". Communication au 7e symposium canadien sur les technologies pédagogiques. Montréal, mai.
- SANDBERG, J., WIELINGA, B. (1992). "Situated Cognition" A Paradigm Shift?". *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 3, 129-138.
- SAPON-SCHEVIN, M., SCHNIEDEWIND, N. (1991). "Cooperative learning as Empowering Pedagogy". In: C. Sleeter (Ed.), *Empowerment through Multicultural Education*. Albany: State University of New York.
- SCHAFFER, C., BLATT, S. (1990). *Interpersonal Relationship and the Experience of Perseived Efficacy*. In: R. Sternberg, J. Kolligian (Ed.), *Competence Considered*. New Haven: Yale University Press.
- SCHNIEDEWIND, N., DAVIDSON, E. (1983). *Open Minds to Equality: Learning Activities to Promote race, sex, class, and Age Equity*. Englewood: Prentice-Hall.
- SCRIVEN, M., PAUL, R. (1993). "Defining Critical Thinking". Matériel préparé pour un séminaire sur la pensée critique. Boston, janvier.
- SCHMALHOFER, F., KÜHN, O. (1988). "Acquiring Computer Skills by Exploration Versus Demonstration". Proceedings of the Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society, p. 724-730. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHMECK, R. (ED.). (1989). *Learning Styles and Learning Strategies*. New York: Plenum.
- SELF, J. (1988). "Student Models: What Use are They?" In: P. Ercoli & Lewis (Ed.), *Artificial Intelligence Tools in Education*. Amsterdam: Elsevier North Holland.
- SEYMOUR, J. (1993). "Making Multimedia Work". *PC Magazine*, 12, n°2, p. 99-100.
- SHARAN, S. (1990). *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger.
- SHARAN, Y., SHARAN, S. (1990). "Group Investigation Expands Cooperative Learning". *Educational Leadership*, 47, n° 4, p. 17-21.
- SHARAN, S., KUSSELL, P., HERTZ-LAZAROWITZ, R., BEJARANO, Y., RAVIV, S., SHARAN, Y. (1985). "Cooperative Learning Effects on Ethnic Relations and Achievement in Israeli Junior-High-School Classrooms". In: R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Lazarowitz, R. Webb, R. Schmuck. (1985). *Learning to Cooperate, Cooperate to Learn*. New York: Plenum Press.
- SHERER, D. (1993). "On Savage Inequalities. A Conversation with Jonathan Kozol". *Educational Leadership*, jan., p. 4-9.
- SHOR, I. (1979). *Critical Teaching and Everyday Life*. Boston: Southend Press.
- SHOR, I. (1992a). *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restauration, 1969-1991*. Chicago: University of Chicago Press.
- SHOR, I. (1992b). *Empowering Education. Critical Teaching of Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- SHOR, I. (1992c). *Culture Wars*. Boston: Routledge and Keagan Paul.
- SHOR, I. (Ed.). (1987). *Freire for the Classroom: a Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth: Heinemann.
- SHOR, I., FREIRE, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming education*. Westport: Greenwood, Bergin & Garvey.
- SHULMAN, L., KEISLAR, E. (1966). *Learning by Discovery: A Critical Appraisal*. Chicago: Rand McNally.
- SHUNK, D. (1989). "Self-efficacy and Cognitive Skill Learning". In: C. Ames et R. Ames, (Ed.), *Research on Motivation in Education*, (Vol. 3). New York: Academic Press.
- SIERPINSKA, A. (1989). "Sur un programme de recherche lié à la notion d'obstacle épistémologique". In: Bednarz, N. Garnier, C. (Ed.), *Construction des savoirs, Obstacles & conflits*. Montréal: Éditions Agence d'Arc et CIRADE, p. 130-147.
- SIMON, R. (1992). *Teaching Against the Grain*. New York: Bergin & Garvin.
- SIROTNIK, K. A. (1989). "What Goes on in Classrooms? Is This the Way We Want It?" In: I. Beyer et M. W. Apple (Ed.). *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. New York: SUNY.
- SIVITER, D., BROWN, K. (1992). "Hypercourseware for Users of Distributed Computer Systems". Communication au 7e Symposium canadien sur les technologies pédagogiques. Montréal, mai.
- SKINNER, B. F. (1954). "The Science of Learning and the Art of Teaching". *Harvard Educational Review*, n° 24, printemps.
- SKINNER, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. Des Moines: Meredith.
- SLAVIN, R. (1987). "Cooperative Learning and the Cooperative School". *Educational Leadership*, 45, n° 3.
- SLAVIN, R. (1990a). "Here to Stay - Or Gone Tomorrow?" *Educational Leadership*, 47, n° 4.
- SLAVIN, R. (1990b). "Research on Cooperative Learning, Consensus and Controversy". *Educational Leadership*, 47, n° 4, p. 52-54.
- SLAVIN, R. E. (1991). "Are Cooperative Learning and "Untracking" Harmful to the Gifted?". *Educational Leadership*, 48, 6, p. 68-70.
- SLAVIN, R., KARWEIT, N., WASIK, B. (1993a). "Preventing Early School Failure: Research: What Works?". *Educational Leadership*, jan., p. 10-18.
- SLAVIN, R., KARWEIT, N., WASIK, B. (1993b). (Ed.). *Preventing Early School Failure: Research on Effective Strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- SLAVIN, R., SHARAN, S., KAGAN, S., LAZAROWITZ, R., WEBB, R., SCHMUCK, R. (1985). *Learning to Cooperate, Cooperate to Learn*. New York: Plenum Press.
- SLEETER, C. (Ed.). (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. Albany: State Universita of New York Press.
- SMULLYAN, R. (1977). *The Tao is Silent*. New York: Harper & Row.
- SNYDERS, G. (1971). *Pédagogie progressiste*. Paris: PUF.
- SNYDERS, G. (1973). *Où vont les pédagogies non-directives?* Paris: PUF.
- SOLOMON, C. (1987). *Computers Environments for Children*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- SOLORZANO, D. (1989). "Teaching and Social Change: Reflections on a Freirian Approach in a College Classroom". *Teaching Sociology*, 17 (avril): 218-225.
- SPADY, W. G., MARX, G. (1984). *Excellence in our Schools: Making it Happen*, Status Report. Arlington: American Association of Schools Administrators.
- STANLEY, W. B. (1992). *Curriculum for Utopia, Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*. New York: SUNY.

- STERNBERG, R., KOLLIGIAN, J. (1990). *Competence considered*. New Haven: Yale University Press.
- STOLOVITCH, H., LA ROQUE, G. (1983). *Introduction à la technologie de l'instruction*. St-Jean: Éditions Préfontaine.
- STONE, J. M. (1989). *Cooperative learning and Language Arts: A Multi-Structural Approach*. San Juan Capistrano: Resources for Teachers.
- STRAIN, J. P. (1971). *Modern Philosophies of Education*. New York: Random House.
- STRAIN, J. P. (1975). "Idealism: a Clarification of an Educational Philosophy". *Educational Theory*, n° 25, p. 263-271.
- St-ARNAUD, Y. (1970). *Essai sur les fondements psychologiques de la communauté*. Montréal: Les Éditions du Centre interdisciplinaire de Montréal.
- STRIKE, K. A., POSNER, G. J. (1982). "Conceptual Change and Science Teaching". *European Journal of Science Education*, 4, n° 3, p. 231-240.
- SUCHMAN, L. (1987). *Plans and Situated Actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUPPES, P. (1988). *The Future of Intelligent Tutoring Systems: Problems and Potential*. ITS-88 Proceedings. Montréal, 1988.
- SUZUKI, D. (1957). *Mysticism: Christian and Buddhist*. New York: Harper & Row.
- SUZUKI, D. (1959). "Human Values in Zen". In: Maslow, A. (Ed.). *New Knowledge in Human Values*. New York: Harper & Row.
- SUZUKI, D. (1970). *Le non-mental selon la pensée Zen*. Paris: Le courrier du livre.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- TAURISSON, A. (1988). *Les gestes de la réussite en mathématiques à l'élémentaire*. Montréal, Éditions Agence d'Arc.
- THELEN, H. A. (1960). *Education and the Human Quest*. New York: Harper & Row.
- THOMAS, R. M. (ED). (1990). *The encyclopedia of Human Development and Education*. New York: Pergamon Press.
- TICKTON, S. (1971). *To Improve Learning*. New York: Bowker.
- TOFFLER, A. (1971). *Le Choc du Futur*. Paris: Denoel.
- TOFFLER, A. (1974). *Learning for Tomorrow*. New York: Vintage Books.
- TOFFLER, A. (1980). *The Third Wave*. New York: W. Morrow. Traduction française: La troisième vague.
- TOFFLER, A. (1983). *Les cartes du futur*. Paris: Denoel.
- TOFFLER, A. (1990). *Power Shift*. New York: Bantam Books.
- TRENTOWSKI, B. (1843). *Stosunek Filozofii do Cybernetyki czyli sztuki rzadzenia narodem*. Poznan: J. K. Zupanski.
- TURIEL, E. (1969). *Developmental Processes in the Child's Moral Thinking*. In: P. Mussen, J. Langer, M. Covington (Ed.), *Trends and Issues in Development Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston, p. 92-133.
- TURNER, V. (1982). *From Ritual to Theater*. New York: Performing Arts Journal Publications.
- THOMAS, R. (1992). "The Humanities". In: *Present and former members of the faculty, The Idea and Practice of General Education*. Chicago: the University of Chicago Press.
- UNESCO, (1981). *L'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*. Paris: UNESCO.
- VALLANCE, E. (1986). "A Second Look at Conflicting Conceptions of Curriculum". *Theory into Practice*, hiver.
- VALLET, O. (1988). *Culture générale*. Paris: Masson.
- VAN DOREN, M. (1959). *Liberal Education*. Boston: Beacon Press.
- VARELA, F., MATURANA, H., URIBE, R. (1974). "Autopoiesis: the Organization of Living Systems, its Characterization and a Model". *Bio Systems*, v. 5.
- VASQUEZ, A., OURY, F. (1966). *Vers la pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero.
- VASQUEZ, A., OURY, F. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero.
- VIAU, R. (Ed.). (1993). *La planification de l'enseignement: deux approches? deux visions?* Sherbrooke: CRP, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- VIAU, R. (À paraître). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: Le Renouveau pédagogique.
- VOOS, J. F. (1989). "Problem solving and the educational process". In: A. Lesgold & R. Glaser (Ed.). *Foundations for a psychology of education*. Hillsdale: Erlbaum.
- VIENNOT, L. (1989a). "Obstacle épistémologique et raisonnements en physique: tendance au contournement des conflits chez les enseignants". In: N. Bednarz, C. Garnier (Ed.), *Construction des savoirs. Obstacles & conflits*. Montréal: Éditions Agence d'Arc et CIRADE, p. 117-129.
- VIENNOT, L. (1989b). "Tendance à la réduction fonctionnelle: obstacle au savoir scientifique et objet de consensus". In: N. Bednarz, C. Garnier (Ed.), *Construction des savoirs, Obstacles & conflits*. Montréal: Éditions Agence d'Arc et CIRADE, p. 84-92.
- VYGOTSKY, L. (1934/1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales. Traduction de *Thought and Language*. Cambridge: M.I.T. Press.
- WAGER, W., APPLEFIELD, J., EARL, R., DEMPSEY, J. (1990). *A Learner's Guide to Accompany. Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- WALKER, J. (1990). "Who Gives Public Schools H-B Ratings". *The Clearing House*, 53, 3, p. 136-140.
- WEIL, M., JOYCE, B., KLUWIN, B. (1978). *Personal Models of Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- WERTSCH, J. (1985a). *Vygotsky, and the Social Formation of the Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. (1985b). *Culture and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEXLER, P. (1990). *Social Analysis of Education. After the New Sociology*. New York: Routledge.
- WHITTAKER, E., BONNEL, R. (1992). "A Blackboard Model for Adaptive and Self-improving Intelligent Tutoring Systems". *Journal of Artificial Intelligence in Education*, n° 3, p. 3-27.
- WIENER, N. (1948). *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*. New York: John Wiley.
- WILDER, R. L. (1981). *Mathematics as a Cultural System*. Toronto: Pergamon Press.
- WONG, M. R., RAULERSON, J. D. (1975). *A Guide to Systematic Instructional Design*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- WOODHEAD, N. (1991). *Hypertext & Hypermedia: Theory and Applications*. Wokingham: Addison Wesley.
- YOUNG, M. (Ed.). (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.
- YOUNG, M. (1991). "Programmes d'études et démocratie. Quelques leçons à tirer de l'expérience de la nouvelle sociologie de l'éducation". *Sociologie et Sociétés*, 23, n° 1.
- YOVITS, M., YOVITS, G., JACOBI, G., GOLDSTEIN, G. (1962). *Self-Organizing Systems*. Washington: Spartan Books.
- YOVITS, M., CAMERON, S. (1960). *Self-Organizing Systems*. New York: Pergamon Press.
- ZELNY, M. (1980). "Autopoiesis: a Paradigm Lost?". In: M. Zeleny, *Autopoiesis, Dissipative Structures, and Spontaneous social Orders*. Boulder: Westview Press.
- ZIMMERMAN, B. (1990). "Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview". *Educational Psychologist*, n° 1, p. 3-17.

TEOLOGICKÁ FAKULTA
JIHOČESKÉ UNIVERZITY
KNIHOVNA
Kanovnická 22
370 01 ČESKÉ BUDĚJOVICE

YVES BERTRAND

Soudobé teorie

vzdělávání

Z francouzského originálu

Théories contemporaines de l'éducation

přeložil Oldřich Selucký.

Vydalo nakladatelství Portál, s. r. o.,

Klapkova 2, 182 00 Praha 8,

jako svou 355. publikaci. Praha 1998.

Návrh obálky Markéta Zindulková

Odborný redaktor Dominik Dvořák

Odpovědná redaktorka Jaroslava Fejková

Výtvarný redaktor Vladimír Zindulka

Sazba Jana Zvěřinová

Výroba ing. Rudolf Mates, Praha

Tisk Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.

Vydání první

Doporučená cena 185 Kč