

# PEDAGOGICKÉ PŘÍSTUPY A PEDAGOGICKÝ DUALISMUS

VÁCLAV SOUČEK

**Anotace:** Příspěvek se zabývá otázkou pedagogického dualismu, čímž se rozumí rozpor mezi učitelovou představou o svém pedagogickém působení a tím, jak tyto pedagogické situace vnímají žáci. Za účelem přiblížení této problematiky je navržen model kategorií pedagogických přístupů. Tato dvě témata jsou pak zpříkladněna na výsledcích výzkumného projektu, který porovnával pedagogické působení na direktivních a nedirektivních školách.

Hlavním cílem tohoto příspěvku je zamyslet se nad jevem, který jsme pojmenovali "pedagogický dualismus" a pokusit se nastínit kontext, ve kterém ke vzniku tohoto jevu může typicky dojít. V neposlední řadě je třeba si položit i otázku, jak tento jev může ovlivnit reformní snahy současné transformace českého školství. Za tím účelem náš příspěvek nabízí nástin filosoficky a sociologicky diferencovaných pedagogických přístupů. Pro nedostatek místa budou vlastní výsledky sondy, ze které vlastně pojem pedagogický dualismus vykrytalizoval, zmíněny pouze velice zjednodušeným shrnutím.

Abychom mohli podchytit učitelovo pojetí výuky, jeho výukové preference a styl, sestavili jsme model kategorií pedagogických přístupů. Tento model vyjadřuje čistě teoretické kategorie, které se v této podobě zřídka vyskytují v praxi, kde se většinou prolínají. Pro účel naší sondy nám však poskytly možnost roztrdit a porovnat pedagogické přístupy zkoumaných souborů.

## Kategorie pedagogických přístupů

Model obsahuje pět kategorií pedagogických přístupů, které jsou dále tématicky analyzovány na základě výchozích filozofických a sociologických hledisek.

### *(i) Tradiční a direktivní přístup*

Tímto přístupem rozumíme takové pojetí, které se soustřeďuje na transmisi a reprodukci autoritativních specifikovaných poznatků, hodnot a postojů, které jsou vesměs pojímány neproblematicky a jako univerzálně platné. Ze sociologického hlediska vychází toto pojetí výuky z konzervativního strukturálně funkčního paradigmatu.

Jak direktivní vedení třídy vypadá? Dobrý direktivní učitel (jako ostatně každý dobrý učitel) vychází z didaktické analýzy učiva a z pedagogické diagnózy. Cílem je zpřístupnit látku dané třídě. V této fázi se učitel

rozhoduje, jaké motivační prostředky použít a volí konkrétní výukovou metodu - frontální, skupinovou, a pod. V průběhu výuky pochopitelně dochází k častému revidování původního plánu. Nicméně cílem je dovést žáky k předem stanovenému poznání. V současném pojetí této role je učitel vlastně manažerem učení.

Direktivní učitelé se pravděpodobně vyhýbají inovaci a preferují staré ověřené metody. Důraz je na frontální výuku a na základní učivo. Řízení výuky je direktivní a kázeňské problémy jsou řešeny intervenčně. Vidíme tedy zjevnou souvislost mezi učitelovým chápáním pojmů *znát* a *umět*, a direktivním řízením třídy, přičemž oba aspekty výchovně vzdělávacího procesu se zdají být podřízeny dominantnímu myšlení a společenskému uspořádání dané společnosti. Direktivní pedagogika je ideálním prostředkem pro zachování a průběhovou obnovu zvláště totalitních režimů. Pravda či skutečnost jsou žákům předkládány jako objektivně poznatelné (poznatkový pozitivizmus) a žák je vybaven dovednostmi jak se k autoritativně daným poznatkům dostat (metodický pozitivizmus).

#### *(ii) Seberealizující pedagogika*

Jak název naznačuje, tato pedagogika se snaží vytvořit takové podmínky, aby byl žák schopen dosáhnout své individuální potenciality, aby se seberealizoval. Tato pedagogika čerpá svoji inspiraci v humanistické psychologii (Rogers, Maslow). Výchozím stanoviskem je pochopení, že seberealizace je podmíněna uspokojením základních lidských potřeb, jako jsou pocity bezpečí, přináležení a lásky, sebeúcty, kognitivní schopnosti, estetické cítění, a konečně seberealizace. V tomto smyslu bere např. direktivní pedagogika v úvahu pouze rozvoj kognitivních dovedností. Seberealizující pedagogika tak vytváří novou dimenzi v našem pedagogickém chápání, i když, zdá se, má své prapůvodní kořeny v přirozené a svobodné škole (Rousseau, Komenský). Důraz současného pedagogického diskurzu na vytváření podporujícího učebního klimatu (Kovalíková, 1995, Fisher, 1997) má svůj zdroj také v této pedagogice. Zdrojem jejího filosofického myšlení je ale existencialismus v tom smyslu, že bytí vždy předchází podstatu, že prostě nejdříve existujeme, a pak se někým stáváme. V průběhu stávání se někým však narážíme na svět okolo nás a činíme různé volby. Jestliže naše životní prostředí není podporující, pak volba, kterou činíme může být nevhodná, odcizující, a my se stáváme ne sebou samými, ale někým jiným - dochází k odcizení od sebe sama.

Pokusme se postihnout seberealizovanou osobu. Je to člověk s harmonickou a plně integrovanou osobností, autonomní, tvůrčí, nezávislou, altruistickou, se zdravou ctižádostivostí. Jak vypadá pedagogika, která takový vývoj podpoří? Předně vychází z individuální rozdílnosti každého žáka - to kým žák je nelze oddělit od obsahu výuky a metody osvojování si učiva. Role učitele se soustřeďuje na vedení a pomáhání žákovi ve výběru učiva, metod pro jeho osvojení a vyhodnocení výsledků. Jeho cílem je si vytvořit vlastní pochopení učiva, které již svojí výběrovostí má pro žáka osobní význam. Prostřednictvím pedagogických situací učitel pomáhá žákovi konfrontovat své osobnostní rysy, vlastnosti a jemu vlastní sociální situaci, a vede ho k utvoření představy svého vývoje, a k volbě s tím souvisejícího učiva. Jde tedy o vytváření svého autentického příběhu. Důležitou roli zde hraje pocit zdravého sebevědomí, jednota kognitivních dovedností a ducha, a prožitkové učení. V mnohém se tedy tento přístup podobá alternativním přístupům jako jsou waldorfská či montessoriovská pedagogika.

*(iii) Individuálně osvobozující pedagogika (Lib. in.)*

Jaké jsou hlavní rysy tohoto přístupu? Především značný důraz je kladen na obsah, na učivo, které je (na rozdíl od direktivní ped.) probíráno do hloubky. Žák si osvojuje širokou škálu poznatků a vědomostí. Nezapomeňme však, že cílem je osvobodit žáka od konvence a stereotypů. Od žáka se proto požaduje kreativita, kritičnost a originalita. Žák musí být schopen získat potřebné informace, třdit je a učit se vybírat to podstatné. Vytváří si své vlastní názory a postoje, které musí vysvětlit, zdůvodnit a obhájit veřejně. Způsob osvojování je tedy nezbytně spjat s myšlenkovým obsahem učiva. Rozhodující důraz je tak kladen i na kultivování vlastností nezbytných pro autonomní myšlení a na metodiku poznávání, jehož cílem je vytvoření souvislého myšlenkového a pojmového systému za účelem porozumění specifickým oblastem lidské činnosti. Jde o vytváření všestranně vzdělaného člověka, vyspělého kognitivně, morálně a společensky (tj. v mezích dominantní ideologie a sebezájmu). Výuka se soustřeďuje na vytváření pedagogických situací, které tento vývoj podpoří. Co je stejně důležité je jednání učitele, které je vzorem badatelského přístupu. Jako člověk se učitel sám musí chovat čestně, spravedlivě či velkoryse. Jako badatel musí demonstrovat otevřenost myšlí, respekt pro důkazy, intelektovou zvědavost, ochotu se zamyslet nad vlastní úvahou či tvrzeními ostatních, a měl by být zdravě skeptický.

V praxi je tento model výuky praktikován převážně na soukromých školách se sociálně vyhraněnou klientelou. V tomto smyslu jde vlastně

o elitářskou pedagogiku. V širším slova smyslu tato pedagogika odpovídá americkému pojmu "liberálního vzdělávání".

*(iv) Pedagogika společensky osvobozující (Lib. So)*

Jestliže byl u předchozího přístupu důraz na komplexní pochopení materiálního a společenského světa z náhledu jednotlivce, je společensky osvobozující pedagogika rozšířena o globální společenský náhled. Oblast kultivovaných charakterových rysů zahrnuje vzájemnou důvěru, spolupráci, altruismus a společenskou zodpovědnost. Tyto vlastnosti lze kultivovat pouze interaktivně. Tomu odpovídá i výuková metoda. U předchozího přístupu byl důraz na individuální schopnost manipulovat s informacemi, fakty, myšlenkami. U společensky osvobozujícího přístupu je důraz na kolektivní hledání odpovědí, řešení či závěrů. Příkladem této výukové metody mohou být programy jako *Projekt občan*, *Začít spolu*, nebo koncepce globální výchovy (Horká a Hrdličková, 1998).

Podobně jako individuálně osvobozující pedagogika, i tento model vychází ze strukturálně funkční, konsenzuální sociologie. Na rozdíl od předchozího modelu, který se jeví jako politicky konzervativní, společensky osvobozující pedagogika je modelem spíše apolitickým.

*(v) Emancipační humanistická pedagogika*

Emancipační pedagogika je do značné míry pokračováním společensky osvobozující pedagogiky, sociologicky ale čerpá své pochopení společenského světa z konfliktního paradigmatu. Filozoficky jde o jakousi verzi neomarxismu, v tom smyslu, že zdůrazňuje objektivní existenci společenských struktur, ale jejich poznatelnost vidí vždy jako subjektivně zabarvenou. Z toho důvodu klade důraz na kolektivní interpretaci společenských jevů, a proto také hraje dialog tak významnou roli v této pedagogice.

Jaké jsou její hlavní pedagogické rysy? Středem jejího zájmu je vytváření *kritického vědomí*, což je schopnost zproblematizovat a nahlížet kriticky na své vlastní chápání společnosti, jejího uspořádání, hodnoty, dominující myšlenky, a pod. Je to schopnost se osvobodit od všudypřítomné ideologie, zproblematizovat to co se jeví obecně platné, a pomocí *dialogu* ověřit, prověřit a modifikovat osifikované zvyklosti, hodnoty a postoje. Jako u seberealizující pedagogiky, rozhodujícím kritériem je orientace k seberealizaci. Emancipační pedagogika se však snaží identifikovat ty sociální skutečnosti (např. mocenské struktury, vliv institucí jako je škola, a pod.), které zabraňují možnosti seberealizace. Dalším rysem je *tématické zakotvení* v realitě studenta.

Proces poznávání musí vycházet z jeho zkušeností v každodenním životě. Úkolem pedagoga je pomoci žákovi pochopit souvislosti mezi jeho zkušeností a makrorovinou společenského dění. Jak již bylo naznačeno, důležitým prvkem je též dialog, který je chápán jako nehierarchický vztah mezi účastníky dialogu. Rozhodujícím kritériem pro potvrzení platnosti tvrzení jsou empirické důkazy a argumentativní jasnost. Důležité jsou ale i postoje jako je ochota naslouchat jiným a opozičním argumentům a pozměnit svůj názor na základě předložených a ověřených důkazů, sympatie s druhými a celková orientace k dosažení konsensu. Mezi další rysy patří prohlubování *vědomí vlastní kultury a historie* a snaha o jejich kolektivní vyjádření a vytváření schopnosti pro *sociální intervenci*. Ve své praktické pedagogické formě vychází emancipační model z projektové a problémové výuky, ale obohacuje liberální model o kolektivní artikulaci vlastní vize budoucnosti, která se stává určujícím kritériem pro možnou sociální intervenci.

### **Naše zjištění, porovnání dvou souborů a otázka pedagogického dualismu**

Ve vztahu k otázce pedagogického dualismu se projekt zaměřil na následující oblasti: výchovné a vzdělávací cíle, výuková metoda, hodnoty a postoje, interakce a participace, kritické a kognitivní myšlení, klima ve třídě a kázeň. Odpovědi učitelů jsme konfrontovali s odpověďmi žáků na stejná témata. Na těchto stránkách není možno se podrobněji rozepisovat o jednotlivých zjištěních. Omezíme se proto na obecné shrnutí vybraných dat.

#### *(i) Pedagogické přístupy*

V reakcích na otázku "Jak si představují vzdělanou osobu?" převládaly dva druhy pojetí: tradiční a individuálně osvobozující. V obou souborech definovala převážná většina učitelů pojem *vzdělání* ve smyslu *tradičního* důrazu na faktografické vědomosti, úctu k autoritě, a kázeň. Z alternativního souboru vyplývá, že zde je důraz na tradiční přístup o 7% menší (67%), zatímco 25% se ztotožnilo s liberálně osvobozujícím přístupem. 4% označili sociální orientaci za důležitou. V této souvislosti se také okolo 90% učitelů v obou souborech ztotožnilo s behavioristickou organizací výuky, která je součástí direktivní výuky a je v přímém rozporu s pedagogikou osvobození. Zde vyvstává otázka, zdali je vůbec možné touto metodou dosáhnout cílů jako jsou nezávislost, kritičnost a originalita myšlení.

| NO. 1 | Tradice | Sobor | Liberal | Lib.Soc. | Emanc. | Celk |     |    |     |    |    |
|-------|---------|-------|---------|----------|--------|------|-----|----|-----|----|----|
| ALTER | 37      | 2     | 14      | 2        | 0      | 55   | 67% | 4% | 25% | 4% | 0% |
| TRAD  | 49      | 4     | 12      | 0        | 1      | 66   | 74% | 6% | 18% | 0% | 2% |

Ze druhé kontrolní otázky na stejné téma, která ale specificky zmiňuje kritické vědomí a sociální spravedlnost jako výběrové cílové kategorie, vyplývá, že tyto cíle figurují ve vědomí učitelů. Sečteme-li kategorie 4 a 5, zjistíme, že 70% alternativních učitelů chápe svojí práci jako výchovu k nezávislosti myšlení a sociální spravedlnosti. 58% tradičních učitelů vnímá svoji roli podobným způsobem.

| No. 15 (a) | Reprod. spol. | mezi | Indiv. liberal. | Sociál. lib. | Krit. vědomí | Celk % |
|------------|---------------|------|-----------------|--------------|--------------|--------|
| ALTER      | 13            | 11   | 6               | 30           | 40           | 100    |
| TRAD       | 11            | 19   | 12              | 22           | 36           | 100    |

Co z rozdílnosti odpovědí jednoho učitele na stejné téma můžeme usoudit? Pravděpodobně, že existuje určitě rozpor již ve vlastním pojetí výukových cílů a v představě toho, co kritické myšlení, nezávislost a originalita myšlení vlastně obnášejí, a také v tom, že povětšinou učitelé nespojují vznik těchto myšlenkových návyků a dovedností se strukturou výuky. Podvědomě vidí učitelé svoji roli jako roli tradičního učitele. Toto podvědomí jako apriorní postoj primárně ovlivňuje jejich jednání ve třídě. Na teoretické rovině ovšem chápou nedostatky tradičního přístupu. Obecným problémem pak je, jak zajistit přechod od teoretického chápání výuky a výukových cílů k praxi. V každém případě se ale dá usoudit, že alternativní učitelé kladou ve svém myšlení větší důraz na alternativní přístupy než učitelé tradiční, avšak v praxi, jak naše sonda potvrzuje, mají direktivní učitelé větší tendenci vytvořit prostor pro sebevyjádření žáka nežli učitelé z nedirektivních škol.

#### (ii) Otázka pedagogického dualismu

Ve vztahu k preferované výukové metodě většina učitelů v obou souborech kladla důraz na aplikaci poznatků, ale i na učení se hrou, projektovou výuku a kooperaci - tedy na vytváření vlastních názorů u žáků. Více než polovina žáků však uvedla, že se od nich požaduje převážně reprodukce látky. Pouze 15% žáků z tradiční a 2% z alternativní školy uvedli, že učitel vyžaduje vlastní názory žáků.

K podobným rozporům docházelo i u specifických otázek týkajících se diskuse, používání projektové metody, kooperace ve třídě, skupinové práce, procvičování kognitivních dovedností jako jsou analýza, syntéza

a vyhodnocování. Učitelé se domnívají, že tyto postupy používají. Žáci ale povětšinou nepotvrzují, že k těmto činnostem ve třídě dochází.

Pokud jde o aktivní interakci ve třídě a participaci žáků na plánování a vyhodnocování aktivit, přes 90% učitelů odpovědělo, že k tomu dochází částečně až velmi často, ale pouze málo přes 7% žáků se domnívá, že k tomu dochází. V tomto smyslu je závažným zjištěním, že 22% učitelů v tradičních školách nevidí souvislost mezi učebním klimatem ve třídě a schopností žáků se učit.

Zajímavým bylo i zjištění, že okolo 60% učitelů se ztotožňuje s intervenčním řešením kázeňských přestupků. Téměř 100% žáků toto jednání od učitele očekávalo. Pravděpodobně jde o celospolečensky chápaný stereotyp učitele jako svrchované autority ve třídě. Myšlenka, že by žák mohl být alespoň částečně zodpovědný za své chování se nám stále jeví cizí.

### **Závěr**

Tento příspěvek se zabýval otázkou pedagogického dualismu. Je zřejmé, že tento jev není v českých školách výjimkou. Proč k tomuto jevu dochází, zůstává otevřenou otázkou. V tomto okamžiku můžeme pouze nabídnout nejisté závěry, které částečně vyplývají z naší sondy, částečně ze zahraničního výzkumu. S největší pravděpodobností zde hraje roli určitá fixace učitelů na vlastní prožitky ze svých školních let. Zřejmě je zde i vliv určitého rozporu v percepci žáků, kteří na jedné straně požadují více svobody, ale současně projevují značnou závislost na učitelích. Určitou vinu může nést i pedagogická fakulta v tom smyslu, že její skryté kurikulum může být více či méně direktivní. V neposlední řadě zde hraje roli i společenská percepcie učitele jako dominantního a autoritářského činitele jak ve výuce, tak ve výchově. Úspěšnost transformace českého školství tak závisí také na podchycení těchto vlivů.

### **AUTOR – KONTAKT:**

Václav Souček, Ph.D.  
katedra pedagogiky a psychologie  
Pedagogická fakulta  
Jihočeská univerzita  
Jeronýmova 10  
371 15 České Budějovice

Tel: (038) 777 3231, 34  
E-mail: vsoucek@pf.jcu.cz