

Učitelské povolání a epistemologie

Eva Vyskočilová

Pedagogická fakulta UK
M.D.Rettigové 4, 116 39 Praha

Na dnešní konferenci zaznívají otázky jako: Jak se učitel učí být učitelem? Jak se učí spolupracovat? (E.Walterová). Jak si uchová své zdraví? (M.Kubíčková). Jak se stane podnětným pro všechny žáky? Jak dokáže vyvolávat dialog mezi kulturou universální a mezi kulturou každého žáka? (St.Stech). Lze vůbec studenty navést na to, jak dětem pomoci a přitom se jim nevnucovat? Jak vybavit studenty, kteří chtějí být ve svém vztahu k dětem autentičtí (neherečtí)? (M.Kučera). Jak je připravit pro integrovanou výchovu dětí zdravotně postižených s dětmi zdravými? (Z.Hadjmousová). Musí mít učitel, který chce měnit žákovy styly učení, nějaký výcvik? (J.Mareš).Atp.

Již více než třicet let si také podobné otázky kladu a pokouším se najít na ně odpověď v drobných i větších experimentech. Soubor svých otázek jsem si zprvu pojmenovala jako "Schopnost vychovávat, s podtitulem K terii pedagogické praxe" (1969). Jednotlivá témata jsme pak s přáteli ověřovali v experimentální výuce na PeF pod souhrnným názvem Cvičení v dovednostech sociálně komunikovat (Vyskočilová 1979,1981,1990) a to nejen v Praze, ale i v Ostravě, v Olomouci, v Hradci Králové, v Českých Budějovicích, v Plzni, v Banské Bystrici a dalších fakultách. Myslím si, že se dnes shodneme v názoru, že tematicky ani svým přístupem rozhodně nebyla tato problematika poplatná pojetí tehdejší pedagogiky a psychologie.

Důvody, které nás, a později i řadu dalších spolupracovníků, k práci na tematu vedly, není na tomto foru třeba rozvádět. Protože však někteří ze zde přítomných tuto koncepci i v nových podmínkách pedagogických fakult tvůrčím způsobem rozvíjejí, ráda bych se pokusila připomenout její kořeny a zařazení do širšího psychologického kontextu. Některé teoretické pasáže bych ráda dokumentovala pomocí dosud nikde na veřejnosti nepromítaného videozáznamu průběhu cvičení v komunikativních dovednostech té skupiny studentů (Hnutí sobě), o níž referovala dr. Spilková. Je z letního semestru r.1989/90 a tito studenti I. roč. tehdy získávali na dynamice svého zájmu o problematiku učitelského vzdělání.

O jakém psychologickém kontextu je řeč? Nebudu mluvit o velké inspiraci v Morenově psychodramatu a v postupně vznikajících sociálně

psychologických a terapeutických postupech, ani o studiu psychologických kořenů historicky dávných i současnějších systémů učitelského vzdělání, ale budu vycházet jen z oboru těch psychologických disciplín, kterým se na našich fakultách skutečně vyučují budoucí učitelé. Jsou to: Psychologie osobnosti, která studuje učitele pro něj samého, studuje ho jako objekt. Dále je to Psychologie sociální, která hledá řešení obecných problémů, jako jsou např. komunikační sítě, bariéry, akční zony, struktura skupiny ap. Podobně vývojová a pedagogická psychologie studuje problém mechanismu inteligence, vnímání ap.

Tyto obory jsou velmi důležité pro učitelské studium, avšak psychologické zkoumání tvorby poznatků jako takových, tj. např. jak se žák stává čtenářem, matematikem, sportovcem (J. Bruner, 1966 ad.) je pro učitele také důležité. Přeložíme-li tento problém do vysokoškolské úrovně, tedy jak se sám učitel stává učitelem dostaneme podobu, která by měla zajímat učitele učitelů, tedy nás. Genetická epistemologie bývá definována jako odborné studium způsobů, kterými u jedince dochází k nárůstu znalostí a k poznání zákonitostí tohoto nárůstu (Piéron H., 1969, s. 150). Předmět a metody genetické epistemologie definoval v l. 1948-50 J. Piaget. V kontextu současných psychologických oborů je - podle něj - genetická epistemologie přechodem mezi vývojovou psychologií a obecnou epistemologií.

Předmětem studia je zde problém, jak se vytvářejí struktury, které nejsou předurčené ani apriorně dědičností, ani zkušeností, ale které přesto znamenají proměnu perspektiv, revoluci paradigmat. Z jiného, již psychologičtějšího hlediska je jejím předmětem také problém tzv. "logiky vývoje" (Baldwin, 1966) a přínosu, ke kterému dochází při konstrukci poznávacích struktur. Piaget však upozorňuje na nutnou odvahu epistemologa a vědomí nároků, které na sebe bere, protože musí sestoupit až k základům mechanismu poznávání a přitom vyhledávat metody experimentálního ověření získaných dat. Upozorňuje, že epistemologie jako psychologická disciplína musí používat kontrolu experimentem, že však nezbytně musí využívat také teorii poznání, logického úsudku i obecnou algebru, které již nevycházejí z psychologie, ale z čistě formálního myšlení.

Hlavní moment vývoje nachází genetická epistemologie v autoregulaci. Piaget (1972, s. 68) to dokládá např. v pasáži "Od instinktů k inteligenci". Instinkty jsou na jedné straně velmi starým chováním a na druhé straně jsou zvláštním případem praktické znalosti "jak na to". Nesou totiž v sobě program i jemu odpovídající formy chování. Tento

program je nejen s to 1) koordinovat chování (např. svazovat akce, zahrnovat schemata, utvářet korespondence), ale i 2) programovat obsah chování a dokonce 3) chování individuálně seřizovat podle okolností. Vzniká otázka, zda výsledky dlouhodobě konaných pokusů spolu s rozsáhlým studiem příslušející problematiky poukazují na určitou podobnost (izomorfismus) fylogenetického vývoje forem instinktivních, senzomotorických a operačních schemat a nabízejí hypotézu, že to, co se děje na rovině genetických mechanismů poznávání, se děje i při poznávání ontogenetickém. Ukázka.

Zjistili jsme, že v rámci této hypotézy se lze lépe orientovat v mechanismech nárůstu poznávání na různých úrovních vývoje, a tedy i na úrovni vysokoškolačka najít zde inspiraci pro hypotetickou konstrukci školícího systému rozvoje jeho universálně-profesních i osobních předpokladů pro učitelství. Podle Piageta spočívá naše geneticky daná šance v tom, že se všeobecně na fylogenetické cestě od instinktu k inteligenci vytrácí dědičné programování obsahu (2). Naopak obecné formy, jedenkrát osvobozené od fixního obsahu(1) poskytují místo mnohým novým konstrukcím. Ty můžeme sami dále vyvíjet prostřednictvím reflexivní abstrakce a individuální adaptace.

Obecné formy chování osvobozené od fixního obsahu nacházíme i v senzomotorických a v intelektuálních činnostech, které člověk již zvládl dokonale, že "ví, jak na to" a v dalších varietách může dojít k přesahu do kvalitativně nového? Příkladem z dětství může být přechod od dětské chůze k běhu a později ke skoku. Vždyt co jiného se děje např. v psychotherapeutických sezeních, kdy klienti jsou vedeni, aby reprodukovali a případně znovu rekonstruují hluboce zažitě formy osobního chování? Také studenti učitelství - u nichž nejde o terapii, ale o kultivaci - reprodukcí dílčích vzorců vlastního chování - např. zatím jen pohybového nebo hlasového, nikoliv verbálního - studenti postupně diferencují prvky chování a nově je koordinují. Zjišťují, že tyto vzorce jsou převážně tvořeny nevědomými procesy a že nemají charakter bezprostřední intuíce a hlavně jsou téměř bez vztahu k vlastnímu "já" tedy jinak řečeno, že "nevědí co dělají, když něco dělají". Smyslem cvičení je v podstatě integrace senzomotorické činnosti s činností intelektuální.

Při integraci dochází mezi těmito dvěma typy činností k reflexivní (konstruktivní) abstrakci. V Jiránkově pojetí abstrakce se vychází z pojmu interakce. Tento pojem zavedený do psychologie z biologie, umožnil psychologům pohled na jedince z hlediska akce a reakce. Pro genezi poznávacích procesů je velmi důležité zadržené jednání. Jeho důležitost vyzdvihuje řada kognitivních psychologů. To, co bývá nazýváno

výklad vjemu jako reflexu se zadrženým koncem nebo vnitřní útlum je přebrazem pozdější hravé manipulace dítěte kolem tří let, které začíná odhalovat vztahy mezi věcmi (Holubář, 1990). Ve hře je obsaženo i zadržení, přerušení činnosti, zaujetí stanoviska. Hrové činnosti studentů ve cvičeních vcházejí -oproti dětským hrám - v četné sociální interakce, které vytvářejí další rovinu pro studentovu sebereflexi.

Souhrn

Poznání nemůže být chápáno jako předurčené dokonce ani ve vnitřních strukturách, protože je výsledkem efektivní a plynulé konstrukce. Není určeno ani vlastnostmi předmětu, protože ty jsou známé jen díky nutnému zprostředkování těchto struktur.

Výchovu chápeme jako typ sociální komunikace mezi učitelem, žákem a učivem. Vzhledem k jiným typům je pedagogická komunikace záměrná. Učitel předjímá její průběh nebo cíl (situační hledisko).

Učitelova schopnost vychovávat se vyvíjí, resp.utváří jako integrace sensoricko motorické činnosti s intelektuální (činnostní hledisko).

Nárůst profesních poznatků (vědomostí i dovedností) učitele probíhá v interakci učitele a žáků, a to formou vzájemných kompenzací a korespondencí.

Nárůst profesních poznatků se dotýká jak poznávací, tak i afektivní orientace učitele. Souvisí s projevem jeho autentických osobních postojů.

Reflektované chování umožňuje nejen reprodukci, ale i anticipaci chování. Předjímané chování je závislé na oddálené představě chování.

Hrové (fantasijní a dramatické) uspořádání umožňuje artikulaci proudu činnosti i širší varietu rozhodovacích možností při výběru hodnot.

Dramatická situace v rámci učiva navozuje hodnotové postoje a současně bývá lépe formálně zpracována jako múzický tvar (rytmus, prostor, dynamika).

Výzkum byl konán u studentů učitelství ZŠ a u učitelů ZŠ. S první skupinou jsem pracovali formou trainingového semestrálního kursu, se skupinou činných učitelů formou psychodidaktického výzkumu (didaktických textů). V obou případech se samostatně vyrovnávali s neznámou situací výchovy. Bližší popis je mimo rozsahové možnosti našeho příspěvku.

Literatura

- Abraham Ada: Le monde intérieur des enseignants. EPI, Paris, 1972.
Antons K.: Praxis der Gruppendynamik. Hogrefe, Goetingen, 1976.
Battro A.M.: Dictionaire d'épistemologie génétique. Reidel. Dordrecht-Holland, 1966.

- Furth H.: Piaget for teachers. Prentice Hall, 1970.
- Harlen Wynne: Primary science...taking the plunge. Heinemann, Oxford, 1985.
- Holubář Z.: František Jiránek a česká pedagogická psychologie. UK Praha, 1990.
- Jiránek F.: Otázky psychologie učení. SPN Praha, 1966.
- Kamii C.: Young Children to reinvent arithmetic. Teacher College Columbia University, 1989.
- Mussen P.H.(ed.): Handbook of Childpsychology, New York, 1983.
- Odehnal J., Severová M.: Obsah, struktura a psychické řízení lidské činnosti. UK Praha, 1986.
- Pearls F.S.: Gestalt-Therapy in Action. Klett-Cotta Stuttgart, 1979.
- Piéron Henri: Vocabulaire de la psychologie. PUF, Paris, 1968.
- Piaget J.: Psychologie et pedagogie. Denoel, 1969.
- Piaget J.: L'épistemologie génétique. PUF Paris, 1972.
- Piaget J.: Le structuralisme. PUF Paris, 1970.
- Piaget J., Inhelderová B.: Psychologie dítěte. SPN Praha, 1970.
- Popper K, Eccles J.C.: The Self and its Brain. Springer, London, 1977.
- Schmidbauer W.: Sensitivitätstraining und analytische Gruppendynamik. Piper Munchen, 1973.
- Vyskočilová E.: Podmínky vývoje schopnosti vychovávat. In: Langová M., Kodým M. a kol.: Psychologie činnosti a osobnosti učitele. Academia Praha, 1987.
- Vyskočilová E.: Cvičení z pedagogické praxe (dovednost sociálně komunikovat. SPN Praha, 1979.
- Vyskočilová E., Týmllová-Novotná D., Havelková L.: Cvičení v dovednostech sociálně komunikovat II. (tři kapitoly o rozvoji mluvního projevu). SPN, Praha, 1984.
- Vyskočilová E., Hermochová Soňa: Cvičení z pedagogické praxe III. KU, Praha 1991.