

Východiska projektování změn v pregraduální přípravě učitelů

Univerzitní příprava učitelů v hlediscích genetické epistemologie a teorie jednání

Eva Vyskočilová

Abstrakt: Studie je pohledem na univerzitní přípravu budoucích učitelů. Opírá se o některá hlediska genetické epistemologie a teorie jednání. Autorka poukazuje na vnitřní rozpor v současném způsobu univerzitní přípravy učitelů. Všímá si specifických myšlení univerzitních studentů, a to i na pozadí výzkumů stylů učení. Autorčiny úvahy vyúsťují do nástinu konceptu dialogického jednání jako východiska autorské tvorby a její pedagogické reflexe.

Klíčová slova: Univerzitní příprava učitelů, učitelské vzdělání, styly učení, současný způsob univerzitní přípravy učitelů, myšlení studentů, dialogické jednání.

Univerzitní příprava učitelů má dlouhou tradici. Již při zběžném pohledu na způsob univerzitní přípravy je nápadné, jak je v samém základu univerzity od počátku věnovaná pozornost právě jejímu učitelskému zaměření. Svědčí o tom: 1) název univerzita – společenství učitelů a žáků, 2) akademické tituly: magistr, tj. učitel, bakalář, tj. vlastník částečného univerzitního vzdělání, 3) způsoby výuky, které se děly téměř výlučně formou disputací, a to postupně od té nejjednodušší, kdy student zprostředkoval a obhajoval smysl poznatků svého mistra, až k nejnáročnějším „quod libet“, při které bylo možné se zeptat přednášejícího na cokoliv.

Z nějakých důvodů univerzita již od svého vzniku sama sebe vymezovala jako svobodné učení. Tuto svobodu učení brala vážně a snažila se být ekonomicky nezávislou na různých institutech a zájmových skupinách a zaručit si ji četnými ustanoveními a právy. Třebaže například panovník (Karel IV.) vybavil univerzitu budovami, penězi i statky, které jí vynášely hospodářské zisky, sám se smluvně zavázal, že se zříká zasahování do jejího vnitřního řádu. Pokud jde o vnitřní řád,

duchovní svoboda a svoboda vyjadřování byla zaručována např. přísným dodržováním zásady, že cokoliv se zde v diskusi řekne, musí být bráno tak, že to bylo řečeno „kvůli poznání“ („more scholastico“), nikoliv jako osobní útok na názory někoho jiného (Spěvák, 1979).

Univerzita neměla svůj vzor ani v Platonově akademii, ani v Aristotelově Lykeonu. A nebyla návratem k některé historické podobě studia, ale vytvořila se jako společenství nového typu, které zdůrazňovalo význam komunity a *komunikace žáků a učitelů*. Aristotelův Lykeon, soudě z množství jeho spisů, které existují (mimo ně prý ještě celá knihovna dalších Aristotelových spisů vyhořela), byl zaměřen na vědecké třídění a zpracovávání obrovského materiálu, který měl k dispozici z příkazu Alexandra Makedonského. Všechny tyto spisy pravděpodobně nenapsal Aristoteles osobně, ale psali je, pod jeho jménem a vedením, jeho žáci. Univerzita je novou především svým pojetím učení. Prohlašuje-li o sobě, že je svobodným učením, říká tím, že má zájem, aby se dobře cítili i studenti, „aby se jim dobře učilo“.

Kdy mají žáci pocit, že se jim „dobře učí“?

Jiří Mareš v knize „Styly učení žáků a studentů“ (1998) vyjasňuje a četnými dotazníkovými výzkumy žáků dokládá, že to, zda se „žákům učí dobře“ je silně propojeno s tím, co žáci považují za „dobré vyučování“. Dále Mareš uvádí Van Rosumovy výsledky výzkumu – to, co žáci považují za dobré vyučování se mění s věkem. Malým dětem, které rozšiřují své znalosti, vyhovuje závislost na učiteli. Dětem kolem deseti let, kdy potřebují nasbírat a uložit do paměti co nejvíce informací, vyhovuje technologický přístup. V prepubertě, kdy již potřebují porozumět celkovému smyslu učiva, aby mohli naučené používat, začínají být nespokojeni s pamětním vyučováním, ale kupodivu jim vyhovuje detailně organizovaná výuka, plně zaměřená, „ne příliš svobody“. V pubertě, kdy mladí lidé potřebují najít sebe sama, získat vhled, porozumět hlavním myšlenkám osobního „vzoru“, roste také jejich potřeba nezávislosti na učiteli, potřeba jejich vlastní konstruktivní aktivity.

A konečně u vysokoškoláků, tedy u dospívajících a dospělých lidí, vzniká potřeba co největšího prostoru pro samostatnou činnost a potřeba dialogu mezi učitelem a studentem (Mareš, 1998, s. 95). Z hlediska genetické epistemologie jsou adolescenti charakterizováni jako ti, kterým již tolik nejde o poznání skutečnosti, neboť s ní jsou již obeznámeni a vytvořili si o ní určitou představu. Mají také již zkušenost se sebou samými, povědomí o tom, na čem jim záleží, oč jim jde, co jsou s to pro to učinit. Také je u nich probuzen obětavý zájem o druhé a odpovědnost za to, co se děje kolem nich. Proto vidí svět, i svůj život v něm, jako *pole možností*. V tom se již myšlení studentů přibližuje myšlení jejich vysokoškolských učitelů. Mohou si být partnery (Dolle, 1974).

Jak je tomu s učitelským vzděláním?

Univerzitní příprava učitelů bývá dnes zkoumána z výsledků těch analýz, které mohou být s učitelských jednáním spjaty. Podle Weinbergera (1998) je struktura informačního procesu, jímž je jednání určováno, zkoumatelná méně jako cílová idea, ale spíše jako racionální explikační model. Přijmeme-li toto východisko, potom informace určující učitelovo jednání jsou rozštěpeny na informace kognitivní teoretické, ale i praktické. Domníváme se, že Weinbergerovu tezi lze vztáhnout také na učitelovo jednání a má smysl i pro pojetí učitelovy přípravy. Učitelovo jednání je totiž nutně založeno jak na informacích, tak i na faktech. K informacím patří např. situační znalost pole, do něhož učitel vstupuje svým jednáním, k faktům patří např. znalost kauzální relace výchovy, tj. vztahu cílů a prostředků.

V rámci praktického jednání je nutné zavést kategorii možného a nutného, tedy kategorie modální. Pokud se tyto pojmy zavedou, je možné vystihnout, jaký volný prostor učitel pro své jednání má. V centru dalších analýz učitele je pak zdůvodnění výběru konkrétního postupu, který učitel použije pro splnění požadovaného cíle, anebo k uvedení, jakého cíle lze dosáhnout tím kterým konkrétním prostředkem. Ze samotných věcných informací, které učitel dostává nevyplývá určení (zdůvodnění) výběru. Proto by na současných učitelských fakultách měla vlastní činnost jedinice, ze které lze vyvodit kauzální vztahy, znovu získat své místo. Učitel třídí, organizuje, analyzuje data, aby vypracoval svou vlastní výpověď (Bertrand, 1998). Tento proces však není dílem náhody.

Vnitřní rozpor v současném způsobu univerzitní přípravy učitelů

Úloha vysokoškolského učitele vyžaduje znalost odbornou i studium způsobů, případně podmínek, za nichž dochází u jeho studenta k nárůstu poznání. Vysokoškolský učitel by měl studovat zákonitosti průběhu tohoto nárůstu u svého studenta (Piéron, 1968). Od vzniku naší univerzity uplynulo ovšem 650 let a počet poznatků v technice, v přírodních vědách a dokonce i v právech, filosofii a teologii vzrostl natolik, že je těžké najít mezi nimi ty podstatné, které by mohly být předmětem vyjasňujících disputací. Na univerzitách se také v uplynulých 200 letech usadil přednáškový způsob výuky, při kterém je komunikace mezi učitelem a studentem citěna jako rušivá. Přednášky jsou považovány za neekonomičtější formu sdělování poznatků a neuvazuje se o kontextu, ve kterém vznikla. Bylo to osvícenství, kdy se rušily komunity univerzit a místo nich se zřizovaly Akademie, ve kterých pracovali státem placení úředníci-vědci.

Podle Piageta (1997) poznání není ani záznamem poznatého, ani vrozenou strukturou. Je činností inteligence. Má-li se tento osobní akt inteligence dostat do pohybu, je třeba, podle Bachelarda, *dialektizovat myšlení*. To vyžaduje proměnu osobnosti vysokoškolského učitele, aby mohlo dojít i k dialektizaci studentova myšlení. Ta by byla na pedagogických fakultách vedena k tomu, aby byla s to znovu brát v potaz všechny proměnné, „které věda nebo naivní myšlení ve svém prvním úsilí přehlédly nebo potlačily“ (Bertrand, 1998, s. 67). V tomto smyslu

by se dialogizovaný vztah učitele a žáka přiblížil pojetí původních univerzit jako společenství učitelů a studentů.

Některé výzkumy stylu učení a vyučování na univerzitách v zahraničí

Martha Kohlová (Kohl de Oliveira, 1996) z Univerzity v Sao Paulo v Brazílii zkoumala, zda školení na univerzitě studentům pomáhá „lépe“ myslet. Porovnávala vztah mezi školením a způsobem, jakým studenti organizují své pojetí poznání (konceptuální organizace). Předložila dospělým univerzitním studentům dvě otázky: 1. Vyberte si nějaké zvíře, které dobře znáte, a udělejte porovnání mezi tímto zvířetem a lidským bytím. 2. Sepište základní podobnosti a rozdíly, které jsou mezi zvířaty a lidmi. Myslí zvířata? Zdůvodněte vaši odpověď. Jak by měla, podle vašeho názoru, znít definice myšlení?

V protikladu k očekávání odpovídali univerzitní studenti: 1) spíše doširoka, jakoby chtěli splnit požadavek profesora, 2) nezdálo se, že by byli otázkou intelektuálně zaujati, ale brali ji jako rutinní úkol, 3) odpovědi byly formulovány povšechně a školácky (což kontrastovalo s obecným smyslem otázky a s tím, že často referovali o vlastní zkušenosti), 4) chyběl teoretický přístup založený na školních znalostech a vědeckých pojmech, 5) chyběl metakognitivní aspekt. Zdálo se, že nerozlišují mezi irelevantními a relevantními aspekty položené otázky (Piaget, 1997).

Při porovnávání zaměřila většina studentů (87 %) pozornost na své psy, kočky, ptáky, kteří s nimi žijí v domácnosti. Mnoho studentů chápalo pojem „zvíře“ jako individualizované stvoření, nikoliv jako třídu. Často pronášeli mínění o svých vlastních domácích zvířatech jako o hlavním zdroji informací a na nich stavěli celé srovnání. Odpovědi jednotlivých studentů si byly velmi podobné. 65 % studentů formulovalo odpověď jako seznam, tabulku, schéma tak, jak je to ve škole naučili. Nepovažovali za důležité, aby seznam byl vyčerpávající.

Jejich kritéria pracovala se vzájemně neporovnatelnými položkami. Seznam neplánovali, ale odvozovali namátkově z toho, co je napadlo. Mnozí ze studentů vytvořili zmatené rozložení vlastností. Porovnávání vztahy bylo možné chápat dvojím způsobem. Vytvářeli „falešné tabulky“, ve kterých sice byly sloupce a řádky, ale ve skutečnosti se informace mezi proměnnými nekřížily. Zdálo se také, že vysokoskolský způsob studia podporuje zestejnění (homogenizaci) formulace myšlení, a nevede k pochopení závislosti formy na obsahu.

Ve výpovědích absentovaly smysluplné pojmy potřebné pro teoretickou diskusi o otázce zvláštnosti lidského bytí. Pojmy, které by byly pro diskusi o rozdílech mezi člověkem a zvířetem ústřední (jako je řeč, symbolická představa, kultura, svědomí, emoce, plánování, předjímání, etika) se vyskytly jen u poloviny studentů. Druhá polovina uváděla výlučně jen tělesné rozdíly (pes má čtyři nohy, člověk dvě nohy), nebo jen dispoziční či postojoyé předpoklady (pes ví, jak vrátit všechno přátelství, péči a pozornost, kterou dostává od člověka tím, že není falešný. Člověk, který je nezávislý na přátelství, jehož se mu dostává, je schopný být falešníkem a zrádcem).

V jiném výzkumu značný počet autorů vyvinul výkladové modely postformálního (dospělého) myšlení v piagetovské perspektivě (Niser, 1996). Tyto postformální modely myšlení pomáhají porozumět strukturálním a funkčním rozměrům myšlení dospělých i dospívajících (ve věku mezi 17 a 25 rokem). King a Niemark pomocí důkladného interviewu zjistili, že pro úspěšné absolventy diplomového studia managementu v pohostinství se nezdá být určujícím momentem vysoká úroveň kognitivní kapacity. Kincheloe a Steinberk zjistili, že první stádium vývoje myšlení vyžaduje učení prostřednictvím aktivní účasti v dobře strukturovaném socio-organizačním prostředí.

Tyto odpovědi studentů dokládají také Johnsonovu (1991) tezi, že student potřebuje chápat smysl zkušenosti na úrovni svého dospělého myšlení. Že ovšem také potřebuje, aby se mu dostalo další příležitosti, aby ji mohl dále generalizovat. Dotazovaní studenti uvedli jako evidentní, že cítili pokrok tehdy, když užili svého myšlení jako nástroje za účelem transformace světa (např. Piaget). Přitom studenti říkali, že když „používali svého rozumu“, současně získávali určitý stupeň existenciálního myšlení, kdy vnášeli osobní pohled do aktivit žijící komunity světa (Kincheloe a Steinberg).

Nabumoto Tajima, Koich Jamazaki z Tokijské univerzity cizích studií a Kayoko Emura z Bunkyo Wemensovy univerzity (Tajima, Jamazaki, Uemura, 1996) provedli výzkum, ve kterém se ptali, zda dialogičnost stylu výuky má vliv na vývoj seberegulace žáků. Šlo o to, jaký má význam užívání formálního, zdvořilého výběru slov v interakci mezi učitelem a žáky 4. p. r. v přírodovědě. Vytvořili dvě skupiny experimentální (učitelé a 5–6 žáků/žákyň) a jednu kontrolní skupinu. Každá ze skupin diskutovala 20 minut metodologii pro skutečný a pořádný úklid třídy. Ve skupině formálního jazykového stylu se učitel snažil používat formální jazyk jako hlavní, ve skupině druhé užíval neformálního jazyka. Ve skupině kontrolní byl učitel požádán, aby vybíral slova volněji než obvykle. Po měsíci byli žáci dotázáni na to, co vzali v patrnost z diskuse. Na tuto otázku odpovědělo 87 % žáků v opačném stylu než jejich učitel, tj. ve skupině, kde učitel mluvil volnějším stylem, vypovídali formálněji a opačně.

Vývoj dialektického myšlení na univerzitě v Lovani v Belgii sledovala Valerie Baffrey-Dumont (1996). Studentům byly předloženy dva úkoly: 1. Anketa o způsobech myšlení studentů, odpověďový list. 2. Dva dotazníky: prvním z nich byla anketa o tom, co si studenti myslí o problémech veřejného zájmu. Zde byly studentům předloženy tři problémy, a to Egyptské pyramidy, Chemické sloučeniny, Způsoby obecného myšlení. Například problém Egyptské pyramidy byl zadán takto: „Většina historiků předpokládá, že pyramidy vybudovali Staří Egypťané jako hroby svých králů. Pyramidy vystavěli dělníci za pomoci provazů, kladek a válců. Jiní prohlašují, že Egypťané nemohli postavit tak veliké stavby, protože neměli matematické znalosti, ani potřebné nástroje, ani dostatečný zdroj energie.“ Druhým dotazníkem je klasický inteligenční test.

Autorka požádala dotazované, aby uvedli kód stupně pochybnosti při jejich výběru. Kontinuum: „pochybující–jistý“ tvořily čtyři stupně. Tento ukazatel měl detekovat, zda formulace skutečně ukazují studentovo myšlení. Výzkum předpo-

kládal, že subjekty vyjadřují a zdůvodňují řešení nebo hledisko tím, že se soustřeďují na čtyři špatně strukturované problémy. Interview byl semistrukturovaný. Cílem výzkumu bylo poznat kognitivní charakteristiky studentů univerzity. Klád si tyto empirické otázky: 1. Je možné, aby v belgickém univerzitním studiu existovalo dialektické myšlení? Jak by bylo možné ho rozvíjet? 2. Je formální myšlení nutnou, ale nedostačující podmínkou reflektujícího usuzování? Jde při reflektivním myšlení o stupeň formálního myšlení se složitějším obsahem, anebo jsou to opravdu nové operace?

Nástin konceptu dialogického jednání jako východisko autorské tvorby a její pedagogické reflexe

Záměr lépe poznat kognitivní charakteristiky univerzitních studentů platí i pro naše školy univerzitního směru. Vzhledem k významu, který má typ komunikace vysokoškolských učitelů se studenty na povahu jejich sociálního styku s žáky, jsme se od 60. let zabývali studiem účinků, jaké má výuka komunikativním dovednostem budoucích učitelů vedená komunikativním způsobem (Vyskočilová, 1987). Vysokoškolský učitel vytvářel se skupinou studentů komunitu. Studenti byli v první lekci seznámeni s tím, že existuje nabídka několika různých témat, z nichž si studenti mohou vybrat to, která se jim jako jednotlivcům bude jevit nejbližší jejich osobnímu zájmu. Zároveň jim bylo oznámeno, že úroveň i povaha bude závislá spíše na projevených zájmech studentů než na iniciativní aktivitě vyučujících.

Komunikativní způsob charakterizujeme tak, že je v něm kladen požadavek na aktivitu studentů. Čas pro cvičení byl využíván vzhledem k individuálním potřebám a požadavkům studentů. Jednotlivá témata se týkala velkých témat sociální, vývojové, pedagogické psychologie, o nichž se dalo předpokládat, že každý ze studentů měl s nimi v průběhu svého života velkou zkušenost, např. téma „Učitel, na kterého si dobře pamatují“, „Výrazové prostředky učitelova chování“, „Dialog s nechápavým (mlčícím) žákem, se žákem zaujatým proti učiteli“ atp. Šlo o způsob, v němž vysokoškolský učitel měl rámcová zadání zdůvodněná do sledu kroků. Po ukončení semestrální výuky byl počáteční a závěrečný výstup studentů porovnáván na základě analýzy videozáznamů pomocí nezaujatých pozorovatelů a pomocí dotazníku o jejich subjektivním prožitku při komunikaci s dětmi.

Metodologicky nejvýznamnějším kritériem vývoje vychovatelských předpokladů se ukázala být *změna jeho chování vyplývající z většího ohledu na žáka* na jedné straně a na druhé *zvýšená schopnost vyhnout se stereotypnímu řešení konkrétní výukové situace*. V posledních dvou letech se účastníme zajímavého experimentu alternativní cesty studia herectví na pražské Divadelní fakultě AMU (Vyskočil, 1997). Vytváření kondice pro hereckou tvorbu cestou speciální disciplíny *dialogického jednání*, rozvoj psychosomatických disciplín výchovy k hlasu, k pohybu a mluvě tvoří spolu s tvorbou autorských textů a hereckou propedeutikou základ oborů podněcujících tvořivost studentů Katedry autorské tvorby a pedagogiky.

Literatura

- BAFFREY-DUMONT, V. The development of dialectical thinking at the University. Poster na konferenci *The growing Mind*, Ženeva 1996.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
- DOLLE, J. M. *Pour comprendre Jean Piaget*. Toulouse: Dunod, 1974.
- JOHNSON, L. Bridging paradigms: The role of change agent in an international technical project. In *Bridging paradigmas: Positive developement in adulthood and cognitive aging*. New York: Praeger Publishers, 1991.
- KOHL DE OLIVEIRA, M. Does schooling always help to think „better“? Poster na konferenci *The growing Mind*, Ženeva 1996.
- NISER, J. Modalities of learning in vocational education. A post-formal approach. Poster na konferenci *The growing Mind*. Ženeva 1996.
- PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997.
- PIÉRON, H. *Vocabulaire de la psychologie*. Paris: PUF, 1968.
- SPĚVÁČEK, J. *Karel IV., život a dílo*. Praha: Svoboda, 1979.
- TAJIMA, N., JAMAZAKI, K., UEMURA, K. The influence of dialogicality on the development of child's self-regulation. Tokio University for foreign studies. Poster na konferenci *The Growing Mind*, Ženeva 1996.
- VYSKOČIL, I. (ed.) *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Praha: DAMU, 1997.
- VYSKOČILOVÁ, E. Podmínky vývoje schopnosti vychovávat. In Langová, M., Kodým, M. *Psychologie činnosti a osobnosti dítěte*. Praha: Academia, 1987.
- WEINBERGER, O. *Alternativní teorie jednání*. Praha: Academia, 1998.

VYSKOČILOVÁ, E. Univerzitní příprava učitelů v hlediscích genetické epistemologie a teorie jednání. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 7–13. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Eva Vyskočilová, CSc., Havlovská 17, 160 00 Praha 6