

ÉTOS A VZDĚLÁNÍ

Eliot W. Eisner

Klíčová slova: Étos, kultura, vzdělávací prostředí, kvalita vzdělání, dimenze vzdělání, škola.

Anotace: Publikovaný text je překladem referátu, který přednesl autor jako pozvaný řečník na mezinárodní konferenci Školní klima a étos. Konference byla pořádána Skotským konzultačním výborem pro kurikulum (SCCC) v r. 1994. Referát vyvolal velký ohlas a mezinárodní diskusi v evropských pedagogických kruzích. Byl publikován ve sborníku z konference a v samostatné publikaci SCCC, která zahájila sérii referátů o hodnotách ve vzdělávání. (School Climate and Ethos. Curriculum Conference, Airth Castle, 9-10 March 1994. SCCC 1994, pp. 4-11; Ethos and Education. SCCC 1994.)

Budu se zabývat otázkami étosu a vzdělávání a s nimi souvisejícími problémy zlepšení školy. Koněčně se snažíme o vytvoření takové školy, která skutečně vzdělává, která je oprávněna rozvíjet vlastní myšlení žáků a takový způsob života, který jim dává příležitost jej řídit. Je úkolem školy poskytovat žákům příležitost učit se jak řídit své životy.

1. Podstata étosu

Étos, kultura a prostředí jsou pojmy, které spolu úzce souvisejí. Jen si připomeňme, co všechno máme na zřeteli, když hovoříme o kultuře. Kultura je prostor pro rozvíjení věcí - školy jsou kulturami pro rozvíjení myslí. Zabýváme se tvořivými kulturami, které pěstují mysl a rozvíjejí dobrou mysl. V jistém smyslu je to něco, co děti nemají, když přicházejí na tento svět. Přicházejí na svět bez rozumu, avšak ne bez mozku. Podstata mozku je biologická, rozum patří ke kultuře. Rozum se získává zkušenostmi, a proto se nás, kteří pracujeme ve vzdělávání, nejvíce dotýkají obecné problémy vytváření podmínek, které mladým lidem poskytnou takový druh zkušeností, které budou rozvíjet jejich mysl. Takže mysl je něčím, čemu vtiskujeme tvar, a to je samozřejmě důležitý druh práce.

Nyní bych chtěl učinit několik obecných pozorování. Nejprve se zaměřím na dvě podstatné dimenze zlepšení školy, které, podle mého názoru, vyžadují důkladné prozkoumání. První se týká *ekologického* charakteru školy a druhá *klinického* charakteru vyučování. V našem úsilí o zlepšení školy se často zaměřujeme jen na jednu dimenzi. V případě té první se vždy vyjme jen její malá část; Zaměříme-li se na tu druhou, tj. na vyučování, jen málo bereme v úvahu prostředí, ve kterém vyučování probíhá. Výsledkem jsou, alespoň ve Spojených státech, jen bezduché reformy, přicházející každých osm let. U zkušených učitelů vyvolávají cynismus, klidný úsměv a vyčkávaní. My chceme udělat něco jiného a lepšího. Étos pro mne představuje pojem, který podtrhuje hlubokou strukturu kultury a hodnoty, které ji oživují, které společně étos vytvářejí. Škola může být pod silným institucionálním nátlakem, např. na výsledky. Škola může být vysoce úspěšná z hlediska akademického výkonu studentů a stále má étos vytvořený více k soutěživosti a vysoké motivaci než ke skutečným intelektuálním hodnotám. Vědomí institucionálního tlaku, který vychází ze sociálních věd, souvisí s tím, co v těchto institucích nutí dávat přednost jedné věci před jinými. Různé instituce jsou pod různými

institucionální tlaky. Považuji za důležitější odlišit hlubší strukturu školy - nebo rodiny či komunity - od něčeho, co je více na povrchu a co představuje institucionální tlak. Tento rozdíl je jemný, ale podle mého názoru důležitý. Bylo by možné sice dojít k závěru, že např. některé životní kvality se rozvíjejí, zatímco ve skutečnosti se vlastně nerozvíjejí, dokonce ani tehdy, když by tomu určité symptomy nasvědčovaly. To znamená, že na školu lze nahlížet přes úroveň výsledků, která může být vysoká, avšak podstatná činnost může mít jen málo společného s myšlením a uspokojením studentů v procesu učení. Studenti mohou být orientováni více na ty cíle, které jim umožní přístup na vysoké školy. Pokouším se tedy hovořit o smyslu étosu jako něčeho, co je hlubší a podstatnější, co proniká pod povrch symptomů a vede až k podstatným hodnotám školy.

2. Étos a kvalita

Měření kvality étosu nemusí být vždy nejlepším způsobem jak popsat jejich přítomnost. Nekvantitativní jazyk může být přesnější a výstižnější. Jde o tendenci, kdy se zabýváme určitými aspekty vzdělávání, étosu nebo klimatu a které samy o sobě nemusí být předmětem kvantifikace. Kvantifikace je způsob (užijeme-li teutologii) měření kvality, což je, chceme-li vyjádřit množství, převod na numerické vyjádření. Při tomto vyčíslování se velmi často ztrácejí pravé kvality, které chceme popsat. Dovolte mi bližší vysvětlení. Zvažme rozdíl mezi teplem a teplotou. Teplota je míra a teplo je kvalita. Jestliže položíte ruku na teplou konvici, ucítíte teplo. Není to měření teploty, ale zkušenost tepla. Když zvedáte těžký stůl, vyzkoušíte jeho váhu, ale není to měření jeho hmotnosti. Podobně je to i s étosem. Budete-li ho chtít popsat, budete možná potřebovat systém symbolů, které jsou více schop-

né charakterizovat ho a postihnout potřebné kvality než pouhé vyčíslení. To ovšem předpokládá dvě věci: zaprvé být schopný vnímat a uvědomovat si hledané kvality v dané situaci a zadruhé používat pro všechny formy popisu takového jazyka, který je pro takový popis vhodný a způsobit oslovit své adresáty.

K popisu aspektů našich zkušeností velmi často používáme jazyk literární a poetický. K poetickým a literárním formám se uchylujeme, abychom postihli jevy, které nemají přesné ekvivalenty. Všechny tyto jevy, a možná ani ty nejdůležitější, nejsou vhodnými předměty pro kvantitativní popis. Toto není argument proti kvantifikaci, ale jen upozornění, že každý systém symbolů má svá omezení. Navíc, jste-li omezeni systémem symbolů jako je matematika, coby jediným legitimním způsobem popisu stavu věcí, máte dvojí tendenci: redukovat komplexnost tak, aby ji systém symbolů byl schopen popsat, a vyhledávat jevy, pro které je kvantifikace vhodný deskriptor, což znamená, že odmítáte jevy, které nejste schopni kvantifikovat. Zde musíme být velmi pozorní, protože ve jménu objektivity můžeme zásadně zkreslit pochopení toho, co se nedá přizpůsobit popisu pomocí kvantitativních prostředků. Toto je epistemologické hledisko, které poukazuje na souvislost mezi způsobem popisu jevů a našimi možnostmi poznání. Jestliže jsme schopni popsat svého partnera nebo přítele pouze kvantitativními prostředky, jeho ostatní lidské vlastnosti se vůbec nevyjeví. A totéž platí o procesu učení.

3. Význam podmínek

Vytváření étosu, který je kompatibilní s cíli výchovy a který je podporuje, bude pravděpodobně nejvíce ovlivněno strukturou podmínek, v nichž žijí a pracují učitelé a žáci. Proto jsou školy místem, které mají své rysy. Povaha těchto rysů je vyjá-

dřena tím, k jakým účelům jsou školy plánovány a jak jsou organizovány, vlivem toho, co mohou lidé ve škole dělat, a způsobem života, který v nich vedou. Takže, mluvíme-li např. o důležitosti spolupráce a vytváříme školy, v nichž je kooperace učitelů fakticky nemožná, mluvíme o něčem, čeho nemůžeme dosáhnout. Pokud nás svazují způsoby, jakými se staví školní budovy nebo organizuje čas a prostor pro výkon předem určených rolí, pak budeme muset jinak navrhnout, rekoncipovat a redefinovat tyto struktury. Nemůžeme žádat na lidech nemožné či nepravděpodobné. Lidské chování je adaptivní a inteligentní. Lidé se chovají tak, aby se vyrovnávali s podmínkami, v nichž se nacházejí, dokud tyto podmínky nemohou být změněny. Z různých důvodů mohou být někdy tyto podmínky změněny jen obtížně. Podstatu strukturálních problémů škol je však třeba vyjadřovat v termínech étosu takového druhu, který jsou schopny vytvořit.

Mezi nejdůležitější podmínky patří, podle mého názoru, příležitost objevovat a rozvíjet nové myšlenky a nové postupy, znovu zkoumat problémy a zkušenosti, které jsou výsledky hledání a satisfakcí za toto úsilí. Za jeden z nejdůležitějších rysů výchovy, má-li být skutečná a hluboká, považuji ten druh uspokojení, který lidé zažívají na takové cestě. Radostnou musí být cesta hledání. Je velmi nepravděpodobné, že bude radost následovat až po skončení cesty. Veškerá naše činnost má tři hlavní důvody. Činnosti konáme proto, že je děláme rádi - sex a hra jsou dvě paradigmatické podmínky. Intellekтуální život může být jak sexuální, tak hravý. Druhým důvodem není zábavnost cesty, ale výsledky - nemusíte mít potěšení z uklidu kuchyně, ale máte rádi uklizenou kuchyň. Třetím důvodem činnosti nemusí být ani radost z cesty, ani výsledky, ale to, že rádi účtujeme. Hannah Arendtová to nazývá „práci“. Z toho vyplývá, že ideál vzdělávání před-

stavuje nesnadnou cestu, jejíž součástí by měla být radost, protože jen tak je vysoká pravděpodobnost jejího dalšího pokračování a využívání těchto zkušeností po skončení hry.

4. Pět podstatných dimenzí vzdělávání

Po předchozích poznámkách bych se rád věnoval otázkám systémového a klinického aspektu přístupu ke zlepšení školství. Hovořím-li o systémovém či ekologickém přístupu ke školství, použiji metaforu, která je v podstatě biologická. Škola může být přirovnána k tělu. V těle jsou různé orgány a zdraví jednoho orgánu ovlivňuje i dobrý stav ostatních. Zdraví celého těla je ovlivněno charakterem okolního prostředí. Budeme-li rozvíjet tuto představu, máme zde tělo, jehož zdraví je ovlivněno jeho vnitřní konstitucí a současně vnějšími podmínkami. Je-li prostředí v nepořádku, je pravděpodobné, že tělo bude také trpět. Pakliže onemocní některý orgán, trpí celé tělo. Je třeba uvažovat o zlepšení školy způsobem, který bere v úvahu takové souvislosti. Zlepšování školy záleží na pozornosti, kterou věnujeme různým orgánům, jejich vzájemným vztahům stejně tak jako prostředí samému.

Zamýšlím-li se nad školou, pokouším se hledat to, co vyžaduje pozornost. Jakou strukturální koncepci můžeme použít při vytváření školy, která bude mít takový druh étosu, který z ní činí místo pro život a práci a místo, kde vzkvétá mysl? Pro tento účel považuji za vhodnou koncepci, která je založena na pěti dimenzích, a tu bych vám rád přiblížil.

První z těchto dimenzí je spojena ze záměrem. *Záměrné, intencionální* je to, co se stane potom. Druhá dimenze je *strukturální*. Jak organizujeme místo, které nazýváme školou? Proč je organizována tak jako

doposud a jak by mohla být organizována? Třetí dimenze je *kurikulární*, čtvrtá *pedagogická* a pátá *evaluační*.

4.1 Intencionální dimenze

Intencionální stránka školy se vztahuje k našim záměrům. Na čem nám skutečně záleží v tomto podniku zvaném škola a v procesu, který nazýváme vzděláváním? Chtěl bych navrhnout takové záměry, které považuji já a snad i vy za důležité. Možná máte svou představu, ale dovoluji mi podělit se s vámi o moji představu hodnot. Jednu jsem již zdůraznil, tj. podporování milostného vztahu mezi žákem a učivem, které je mu určeno. Ačkoliv to může vypadat jako zjednodušené, je obtížné pro jeho komplexnost a náročnost takového vztahu dosáhnout. Pokud studenti nebudou sami uspokojováni tímto procesem, pravděpodobnost trvalosti konsekvencí školního vzdělávání je mizivá. Proto je vytváření podmínek pro trvalý a skutečný zájem a uspokojení záležitostí primární.

Druhý aspekt intencionality je rozvíjení schopnosti žáků zdokonalovat a pokračovat v utváření vlastního intelektuálního jednání. Nejobtížnějším intelektuálním úkolem pro člověka není řešení problémů, ale jejich vytyčování. Formulování otázek je významější než určování odpovědí na tyto otázky. Co kdybyste se zeptali svých žáků na konci nebo v určité fázi jejich práce. Na co byste se zeptali, jaké otázky byste položili v dané oblasti, předmětu, v určitém sledu myšlenek? Mám raději, když studenti dávají přednost otázkám před odpověďmi. Když se ptám já, tak kladu otázky typu „Na co se chcete zeptat? Máte nějaký dotaz týkající se učení, vyučování nebo cílů vzdělávání?“ Z typu otázek a schopnosti klást je bychom mohli posuzovat myšlení a činit závěry o tom, čeho bylo dosaženo.

Formulování problémů má fundamentální význam a my musíme vytvářet dostatek příležitostí pro žáky, aby se mohli naučit, jak a jaké otázky pokládat. Poté mohou sami seznat, že schopnost klást otázky je stejně důležitá jako schopnost řešit problémy. To je hybná síla všech oborů a je to hybná síla vlastní dítěti v každém věku.

Také je velmi důležitá schopnost mladých lidí využívat zdrojů pro pojmenování problémů, které sami stanovili nebo se o ně dlouhodobě zajímají. Pracuji ve velmi selektivní instituci v doktorandském studiu se studenty, kteří měli ve škole vynikající akademické výsledky. Byli vybráni na základě velice přísných kritérií. Dokonce i v této vybrané populaci, mají-li studenti problémy, pak takové, které jsou spojené s formulací disertační práce. Problémy nastávají tehdy, když musí přijít s vlastním problémem a samostatně pokračovat v jeho řešení. Pokud mají nějaké nedostatky, tak právě v této oblasti. Domnívám se, že je zde souvislost s nedostatkem odpovídajících zkušeností. Takže bychom měli uvažovat o vzdělávacím systému, který by byl schopen poskytovat stále větší možnosti a vyjasňovat větší osobní zodpovědnosti za průběh vzdělávací dráhy, v němž by se student měl stát architektem vlastního vzdělávání. Myslím, že je to přesně to, čeho jsou lidé schopni. Jestliže myšlenka sebevzdělávání a autoregulace má být nosná, je třeba učit se, jak to dělat.

Třetí aspekt intencionality souvisí s rozvojem multigramotnosti. Používám slova gramotnost nejen ve významu jazykového záznamu, ale pro označení aktu odkrývání a tvoření významů pomocí jakékoliv formy reprezentace, kterou kultura používá pro vyjádření významů. Rozvoj několikanásobné gramotnosti ve školách umožňuje mladým lidem smysluplný přístup k poezii a literatuře, k matematice a vědě, k umění

a hudbě i k dalším formám, které v kultuře existují. Jestliže některé z těchto forem, zvláště ve výtvarném umění, nejsou dostupné a jsou-li pro mladé lidi nerozluštělnou záhadou, pak je chápou jenom jako zábavu jiných lidí. Myslím, že pokud mají studenti ve vzdělávání k těmto formám přístup, umožňuje to diverzifikaci významů. Vždyť ten druh významů, které získají prostřednictvím poezie, se zcela liší od významů předávaných hudbou či tancem, vizuálním uměním a dalšími obory. Význam je tvořen a zprostředkován parametry těch forem, které se mladí lidé učí vnímat.

Přístupnost těchto forem má další funkci a tou je vytváření rovnosti v učení. Když každý musí projít stejným úzkým uchem jehly, pak ti, kteří jsou vhodní pro tento průchod, jsou úspěšní, zatímco ti, jejichž schopnosti jsou jiného druhu, mají jen malou nebo žádnou příležitost tyto schopnosti vyjádřit nebo využít.

Pro vytvoření rovnosti ve vzdělávání potřebujeme takovou rozmanitost forem, aby každý student měl ve škole prostor a mohl vyniknout. To, zda každý bude moci zazářit, záleží na druhu hry. Kdyby jedinou hrou ve městě byl basketbal (měřím 5 stop a 7 palců), mám smůlu. Proto otázka rovnosti ve vzdělávání záleží na příležitosti a příležitosti je závislá na rozmanitosti. Nerovnost můžeme potlačovat, či vytvářet.

Učit se, jak se stát užitečným pro společnost, je čtvrtým aspektem intencionality. Školy by měly učit jak spolupracovat s ostatními na projektech a nejenom sloužit vlastním zájmům jednotlivce. Školy by měly pomáhat studentům učit se žít ve společenství a účastnit se s ostatními na záležitostech, které přesahují rámec vlastního zájmu. Vytváření podmínek pro takový přístup je součástí étosu školy stejně tak, jako pozitivní láskyplný vztah k tomu, co se učíme, je součástí učení.

Pátým aspektem intencionality je podpora přirozené zvědavosti a touhy objevovat. Co bychom měli dělat, chceme-li rozvíjet étos ve škole, v níž je zvědavost a touha součástí ducha školy? Co dělat, jak prakticky přispívat k této kvalitě života? Otázky tohoto druhu musíme klást, protože uvedené charakteristiky vzdělávání nevyčerpáme mávnutím kouzelného proutku. Souvisejí s tím, co děláme, jaké prostředí vytváříme. To jsou všechny aspekty intencionality školního vzdělávání, ač byly podány ve stručnosti.

4.2 Strukturální dimenze

Nyní se budu zabývat druhou dimenzí školního vzdělávání, kterou označuji jako strukturální. Strukturu chápu jako všechny, kdož se účastní na práci školy, kdož jsou součástí organizace. Tyto organizace mají své charakteristické rysy, např. způsob uspořádání času, organizování školního dne a vymezování rolí. V amerických školách jsou to dvě profesionální role - učitele a ředitele. Ale o rolích, které mohou lidé ve škole zastávat, můžeme uvažovat i jinak. Lidé, kteří se stali řediteli, už nevyučují. Je sympatické, že ve Velké Británii jsou ředitelé stále nazýváni hlavními učiteli (headteacher - pozn. překl.). V USA ředitel nemůže být členem učitelských odborů, byl by to střet zájmů. Tato sféra byla oddělena. Lidé mohou ve škole dělat spoustu činností. Mohou radit jiným učitelům, spolupracovat s mimoškolními institucemi a pokoušet se rozvíjet vzájemnou interakci mezi školou a veřejnými institucemi, nemocnicemi a pečovatelskými zařízeními, kulturními centry nebo muzei atd. Učitelé se mohou v průběhu své kariéry rok nebo dva zabývat tvorbou kurikula či evaluací. Existuje mnoho záležitostí, jímž se mohou učitelé věnovat kromě vyučování. Vývoj kariéry nemusí vždy znamenat buď být s dětmi od 8,30 do 15,30, nebo se stát ředitelem. Chováme se tak, protože jsme

zdědili takovou koncepci a tradici. Cestu do školy máme v podvědomí spojenou s asociací žlutého autobusu, který sváží školáky. Obdobná představa panuje o vyučování. Vyučování je jediná profese, v níž profesionální socializace začíná ve věku 5 let. Děti se učí, co to znamená být učitelem už na konci mateřské školy nebo v první třídě. Tato představa je upevňována během školní docházky. Pak, když je přijmeme do studia učitelství, pokoušíme se z nich za nějakého půldruhého roku vychovat pedagogy, dát jim jinou představu a poslat je zpátky do škol, které vypadají úplně stejně jako ty, do nichž chodili před lety, a očekáváme, že budou učit jinak. To ale nedává smysl.

Tím vším směřuji k tomu, abychom se zamysleli nad svými domněnkami o problémech školní organizace a znovu je zvážili. Vše, co bylo člověkem vytvořeno, může být utvářeno i jinak. Už Aristoteles rozlišoval mezi přirozenými věcmi a umělými výtvoři. Věci, které vytvořila příroda, obsahují pohyb o sobě, říká mu vnitřní. V dubu je zdroj pohybu ve stromu samém, uvnitř. Stůl nevyrostl, vytvořil jej člověk. V přírodě stoly nerostou a příroda nevytváří ani školy. My „přestujeme“ školy, a proto je můžeme pěstovat jinak, pokud se nezbavíme podvědomé představy žlutého autobusu, představy o tom, jak má škola vypadat. Kdy je pro učitele nejvhodnější čas na plánování? Jak by měly školy fungovat? V takových otázkách bychom mohli pokračovat, ale přitom musíme při otázce, jaké rysy by měly charakterizovat školu, stále reflektovat vliv tradice, zvyky a očekávání, chceme-li zlepšit kvalitu života učitelů a žáků ve škole.

4.3 Kurikulární dimenze

Kurikulární dimenzí myslím to, čemu se vyučuje, jak to souvisí s jinými oblastmi, vymezení a rámec podmínek školního vzdělávání, kolik času je vymezeno pro

to, co je vyučováno, dále implicitní a skryté kurikulum. Podle mých odhadů se jako nejspolehlivější indikátor toho, co je důležité pro školní program, osvědčilo množství času věnovaném určitému učivu. Chcete-li vědět, co je ve škole důležité, ptejte se na názor veřejnosti až na posledním místě. Nejpersvědčivějším indikátorem je čas, který je věnovaný určitému obsahu.

Čas rozhoduje a je nezvratný. Nikdy nemůžete znovu prožít 8. března či dnešní ráno. Co jednou proběhlo, to skončilo a nebude se opakovat. Čas nejsou peníze, které můžete dostat zpět. Je to velmi cenné zboží, a jak si ho rozdělíme, tak probíhá. Podívejte se do škol a zeptejte se: „Čemu věnujete čas?“ Můžete se také zeptat, kolik času mají učitelé.

Jednou jsem použil výraz „volný čas“ a učitelé se ptali, co to je? Nikdy o tom nepřemýšleli. Na střední škole tzv. „volný čas“ pro učitele neexistuje, protože jakmile mají volnou chvíli, přicházejí za nimi žáci. Jestliže jsou to učitelé, jak se patří, děti na nimi přicházejí v době jejich volna, a tak množství času se učitelům výrazně zkrátí. Otázkou je, zda to musí být právě takto. Co by se mohlo udělat pro vyšší kvalitu vzdělání a jaký čas je potřebný pro jeho realizaci? Chcete-li integrované programy, chcete-li propojit sociální vědy s hudbou, propojit výtvarné umění s přírodními vědami atd., aby děti pochopily vztahy, tak jak to chcete udělat? Co je nezbytné pro realizaci takových vztahů z hlediska času, prostoru, spolupráce atd.? To vše zahrnuje do struktury instituce.

4.4 Pedagogická dimenze

Pedagogickou dimenzí rozumím to, jak je vyučování prováděno, co vlastně učitelé dělají, když vyučují, a jak vyučují novým dovednostem. Jak se vytvářejí podmínky, v nichž učitelé dovedou nadchnout žáky? V mnoha školách se způsobu, jakým učitelé vedou vyučování, věnuje malá po-

zornost. Učitelé obvykle pracují v situacích, kde nejsou jiní dospělí, v nichž jsou jedinými dospělými. Když se učitelé účastní programů dalšího vzdělávání, často nemají ponětí o vlastním způsobu vyučování, o své vlastní škole, a tak naslouchají jiným, takovým, kteří o vyučování mluví. Takovým lidem, kteří je nikdy neviděli vyučovat. Je to stejné, jako byste dostávali rady od učitele zpěvu, který vás nikdy neslyšel zpívat, nebo od fotbalového trenéra, který nikdy neviděl mužstvo hrát. Co můžete získat, je generalizace, jemnější nuance chybějí.

Problémem je to, jak vytvářet podmínky strukturální i klinické. Potřebujeme vědět, co lidé skutečně dělají, když jsou ve třídě. Dílčí úsilí učitele může být zcela špatné a nemusí být tak důležité o něm mluvit, protože působí jiné výrazné síly. Otázka pak zní, jak vytvářet ve škole podmínky, které umožní učitelům pochopit, co dělají, když vyučují. V životě každého z nás se vyskytuje dvojí nevědomost. První je nevědomost primární. Ta není tak špatná. Znamená to, že když něco nevím, vím, co nevím. Jestliže něco nevím a jsem si toho vědom, mohu si to zjistit. Jsem si vědom, že neznám nic o malém úseku fyziky, ale mám-li zájem se tuto malou část naučit, věděl bych, kde začít.

Pak je tady ale sekundární nevědomost, která je bezesporu závažnější. Znamená, že něco nevíte a ani netušíte, že to nevíte. Když ani netušíte, že něco nevíte, ať už jako rodič, přítel či učitel, zbývá jen velmi málo toho, co můžete udělat pro to, o čem ani nevíte. To se vztahuje na nás na všechny, všichni to prožíváme. Všimněte si zrcadel, kterými jsou obklopeni tanečníci, když se učí baletnímu umění. Ta zrcadla mají svůj účel, poskytují jim zpětnou vazbu. Kde má takovou zpětnou vazbu učitel? Takže klinická stránka se vztahuje k vytváření podmínek pro to, aby lidé porozuměli tomu, kam směřují, a aby se mohli stát reflexivními praktiky.

4.5 *Evaluační dimenze*

Pátou a poslední dimenzí je evaluace. Evaluaci rozumím to, jak je vyučování a učení hodnoceno, i role, které lidé v hodnocení plní. Myslím si, že takovýto proces hodnocení probíhá ve Skotsku a v tomto ohledu je asi Skotsko dál než Spojené státy. Ve Skotsku si začínáte všimát žákovských aktovek a pracovních sešitů. V USA se snažíme vytvořit takový druh zkoušek, které by měly co říci studentům. Máme však jinou tradici. Americe vždy záleželo na účinnosti, a proto máme jinou optiku. Měříme to, co jsou studenti schopni vyplňovat do prázdných bublin v testových formulářích. Tyto testy vyrábí ETS (Education Tests Society) a dodává je v plastickém balení. Otvírají se s typickým zvukem „puť“ a jsou prakticky nedotčeny lidskou rukou. Je to velmi rychlé, jako v americké restauraci, kde dostanete účet před jídlem. Myslím si, že Skotsko nás předběhlo. My dnes mluvíme o tzv. „autentickém hodnocení“. Dokonce tomu už nefikáme měření či evaluace, nazýváme to oceňováním, což je mnohem více anglické než americké. Přidáváme k tomu adjektivum autentické, které implikuje, že to, co jsme předtím dělali, bylo neautentické, což je jakýmsi přiznáním hříchů.

Závěrem

Co bylo tedy podstatou mého referátu o étosu? Tvrdím, že otázka étosu je hluboce zakořeněná ve struktuře škol, v nichž pracujeme. Změnit étos znamená vytvořit jej tak, aby byl shodný s tím, co prohlašujeme, že chceme pro své děti a pro naše učitele. Musíme věnovat pozornost struktuře školy jako organizaci i klinické praxi učitelů. Máme tendenci zaměřovat se na jedno, či na druhé, ale musíme se zabývat obojím. Tvrdím, že při analýze, identifikaci a deskripci toho, co nazýváme étos, potřebujeme spíše deskriptivní, dokonce literární jazyk

než kvantifikaci. Abychom se dostali až k jádru věci, aniž bychom kvantifikovali, budeme potřebovat užívat jazyka, který může být umělecký. Potřeba vytvoření Rady pro étos je důležitá, zvláště v době, kdy se veřejnost a politici začali zajímat o školu. Často se stává, aspoň v USA, že když veřejnost nebo vláda usiluje o zkvalitnění školství, je na školy vyvíjen tlak, aby zvýšily výkon žáků. Jeho indikátory jsou užívány jako souhrnný bonus vzdělání, jako jediný ukazatel kvality výchovy a zanedbávána je kvalita života ve vzdělávacích institucích. My ve Spojených státech se chceme sice srovnávat v mezinárodním měřítku v matematice s Koreou, či Japonskem, ale zcela odmítáme charakter kultury, v níž korejské, nebo japonské děti žijí. Podstatnou je otázka, jaké dětství chceme pro naše děti. V období úzkosti a obav o školu může být odmítnutí zájmu o klima a étos destruktivní. Myslím, že si rozumíme, o čem hovořím: o podstatě života, který žijeme, o charakteru místa v tomto prostoru, o péči a zaujetí, kterou mu věnujeme.

Myslím, že založení Rady pro étos nám připomene, že vzdělávání je mnohem více než měření výsledků. Je důležité si uvědomovat a chápat život v komunitách, v nichž školy plní svou funkci. Vidím, že ve Skotsku rodiče mohou více podporují školu, než je tomu ve Spojených státech, kde nemají o škole dobré mínění.

Chtěl bych závěrem zdůraznit, že to, o čem jsem hovořil, je obtížné charakterizovat fyzikálně. Nejde o to, kolik lavic ve škole máme, kolik dětí do ní chodí, jak dlouho se ve škole děti zdržují a jak je dlouhý školní rok. Jde o něco nepostižitelného a současně mnohem podstatnějšího, co souvisí s povahou kultury ve škole.

Začal jsem svůj referát otázkou, co je to kultura, a odpověděl jsem tak, jak jste asi neočekávali. Když uvažujeme o kultuře, myslíme antropologicky, v termínech způ-

sobu života, který vedou lidé společně, v termínech jejich významů. Když ale zvolíme biologický pohled, je kultura, metaforicky vyjádřeno, prostředí, v němž věci rostou. A to není vůbec špatný pojem pro vzdělávání, protože školy jsou prostředím, médiem pro kultivaci dětí. Uvedu ještě poslední poznámku. Školy se nestávají lepšími pro žáky, než jakými jsou pro učitele, kteří v nich pracují. Musíme obrátit pozornost ke školám jako místům, v nichž učitelé a ředitelé mohou profesionálně kultivovat lidské bytosti.

Neměli bychom naléhat na učitele, aby pro to dělali stále více a více, aniž bychom je zbavili některých dosavadních zodpovědností. Nemůžeme stále jen nakládat nové povinnosti bez odlehčení jiných. Školy musí vytvářet prostředí, čas a prostor pro učitele, aby mohli být stále reflexivní a mohli společně plánovat. Jen zřídka kdy se o tom hovoří. Vzdělávací reformy se soustřeďují na dítě a jeho prospěch, ale struktura školy si také zaslouží pozornost. Školy by měly být místo, kde se učitelé mohou stát reflektujícími praktiky, místo, kde by mohli dělat to, co zamýšleli, když přišli do svého prvního zaměstnání. Je totiž jisté, že se ani jeden z nich nestal učitelem proto, aby si vydělal peníze.

Proto se zabýváme těmito otázkami nejen v termínech dospívajících, ale také v termínech dospělých. Když přijmeme tento přístup a budeme se zabývat strukturální i klinickou stránkou problému, budeme, jak se domnívám, schopni pokročit ke skutečně tvořivému rozvíjení škol, jaké si děti zaslouží a jaké země potřebuje.

Přeložila Eliška Walterová

O autorovi:

Elliot W. Eisner (nar. 1933 v Chicagu, stát Illinois) je profesorem pedagogiky a estetiky na Stanfordské univerzitě v Kalifornii, která patří mezi nejprestižnější v USA. Od

r. 1993 zastává také funkci ředitele ústavu Americké asociace pro pedagogický výzkum (AERA) - Institute for Artistically Grounded Approaches to Qualitative Research. V letech 1988-91 byl prezidentem Mezinárodní společnosti pro výchovu uměním (International Society for Education through Art). V této funkci vystoupil v r. 1988, při své dosud jediné návštěvě u nás, na konferenci Československé společnosti pro estetickou výchovu v Českých Budějovicích. V letech 1992-93 byl prezidentem AERA. Publikoval 30 monografií a řadu článků v prestižních mezinárodních a amerických periodikách. Patří k nejzvanějším profesorům na mezinárodních konferencích a seminářích na všech kontinentech. Mezi jeho nejvýznamnější monografie patří *Cognition and Curriculum* (Longman 1982, přeložena do španělštiny a japonštiny), *The Educational Imagina-*

tion (Macmillan 1979, 1994), *Qualitative Inquiry in Education* (s A. Peshkinem, New York 1990), *The Enlightened Eye* (Macmillan 1991), *Cognition and Curriculum Reconsidered* (New York 1994).

Ve svých pracích se zabývá estetickou výchovou, vztahem umění a vědy a jeho reflexí v kurikulu, úlohou a vlivem umění v kognitivním rozvoji a problémy kreativity v učení. Přispěl významně ke kritice tzv. racionálního modelu kurikula a rozvinul alternativní koncepci humanizovaného, tzv. vstřícného kurikula, založenou na setkávání žáka s obsahem v edukačním prostředí (viz podrobněji T. Harbo, *Pedagogika*, 41, 1991, č. 3, s. 247-256). Jeho kritické a metodologické práce, vztahující se k pedagogickému výzkumu, kulturní komparaci a k pedagogické evaluaci jej řadí mezi přední představitele kvalitativně orientovaného proudu.

Požadavky na zasílané příspěvky

- * Příspěvky zasílejte laskavě nejméně ve dvou písemných vyhotoveních;
- * disketu v T602 (nezarovnané řádky, řádkování 2, „enter“ používat jen k vyznačení odstavců a odstavce psát od kraje);
- * dodržujte normostránky 30 řádků a 60 úhozů;
- * uveďte plné jméno, tituly, adresu pracoviště, adresu bydliště a rodné číslo autorů;
- * článek doplňte klíčovými slovy, krátkou anotací a 5-10 řádkovým souhrnem v angličtině (nebo alespoň českým) a anglickým názvem článku.