

POJEM KONCEPT V AUTONOMNÍM POJETÍ VÝCHOVY

Jan Slavík

Klíčová slova: Koncept, autonomie, heteronomie, pojetí výchovy, zážitek, interakce, tematizace, didaktika.

Anotace: Článek se zabývá didaktickou tematizací ve výrazové výchově (výtvarné, dramatické, literární, hudební). Popisuje užší didaktických pojmů cíl, úkol, námět a koncept v autonomním a heteronomním pojetí expresivní výchovy. Do větší hloubky analyzuje významy a funkce pojmu koncept v souvislostech fenomenologicky pojatého zážitku.

Od počátku devadesátých let se česká odborná i laická veřejnost opakovaně zamýšlí nad zásadními změnami v pojetí výchovy (srov. Slavík - Spilková 1994). Diskuse o nových formách hodnocení žáků, o vzdělávacích standardech, alternativních typech vyučování atd. nezřídka skrývají společného jmenovatele: snahu o nahrazení dosavadního převážně *heteronomního* pojetí výchovy pojetím *autonomním* (Slavík 1995).

Heteronomie je definována jako rozhodování a jednání *závislé na pohytech cizorodých osobní vůli nebo vlastního přesvědčení* (Havránek a kol. 1960, s. 584). Heteronomie znamená relativní *nesvéprávnost* jedince, který je ve srovnání se společensky uznávanou ideální normou považován za nedokonalého, a proto i závislého na cizí pomoci, jíž se víceméně ve vlastním zájmu podrobuje. **Autonomie** je opakem heteronomie a znamená *svéprávnost, vlastní vůli a nezávislost* (Havránek, cit. dílo s. 63).

Jak vyplývá z definic, problémy s polaritou autonomie vs. heteronomie jsou ve svém jádru etické. Týkají se *moci*, resp. *bezmoci*, tj. *míry vlivu* ve vztahu subjekt - subjekt nebo komunita - subjekt. Zasahují do celé řady oblastí. Nejžhavěji se projevují v politice, ale typické jsou pro všechny obory, v nichž se setkává profesionál vybavený odbornými

znalostmi a zkušenostmi se svým méně znalým, méně zkušeným, a tedy i relativně bezmocným protějškem - zejména v lékařství, psychoterapii, soudnictví a samozřejmě ve výchově.

Čím větší rozdíl panuje mezi laickou a profesní zkušeností, tím obtížnější je bránit se heteronomii a nepřisoudit pacientovi, klientovi či žákovi roli nesvéprávné loutky. Není však účelné chápat protiklad autonomie a heteronomie absolutně. Jejich proporce mají odpovídat soudobým etickým nárokům, avšak zároveň musí *respektovat potřebnou účinnost profesionálního jednání*.

Proporcionálnost mezi výchovnou autonomií a heteronomií by si učitel měl *uvědomovat* a *záměrně* ji podle možností *regulovat*. K tomu potřebuje *psychodidakticky tematizovat* svou výchovnou aktivitu. Tematizace (pojmové vymezení) je podmínkou *racionálního zvládnutí* výchovného procesu, tj. jeho plánování, vědomého řízení a reflektování. Prostřednictvím tematizace učitel rozkládá celistvý pedagogický proces na dílčí problémy (tzv. pedagogické úlohy, Mareš - Křivoň 1995, s. 29), které lze myšlenkově uchopit a cíleně řešit.

Ústřední roli v tematizaci pedagogického procesu hrají tradiční didaktické pojmy *výchovný cíl, úkol a námět (téma)*. Jsou to *operacionální* pojmy, protože vytvářejí most

mezi profesním myšlením a jednáním, mezi teorií a praxí. Zdánlivě dokonale zastřešují oblast profesionálního vlivu učitele, neboť reprezentují jeho pedagogické záměry i nástroje k jejich uskutečnění. Ve skutečnosti pojmová trojice *cíl-úkol-námět* vyhovuje především heteronomnímu pojetí výchovy a sama o sobě zřejmě nestačí k tematizaci jeho autonomního protipólu. Dále se pokusím toto tvrzení ozřejmit a ukázat potřebnost zavedení dalšího operacionálního pojmu - pojmu *koncept*. Text volně navazuje na autorův článek v *Pedagogice* 3/1995 (in lit.).

Autonomní vs. heteronomní pojetí v pedagogické interakci

Problém autonomie vs. heteronomie se týká pedagogické interakce, tj. vzájemného *působení* mezi učitelem a jeho žáký (srov. Mareš - Křivohlavý 1995, s. 117 n.). Z tohoto hlediska bychom jej měli považovat za součást problematiky *osobní a kulturní identity žáka*, který vstupuje do výchovného vztahu.

Být identickým znamená být sám sebou, neztratit svou individuální zakotvenost vyplývající z *osobních dispozic* a z předchozí *jedinečné životní zkušenosti*. Jestliže si žák nezachová potřebnou míru autonomie, může být oslabována i jeho identita. Vínou nedostatečné žákovské autonomie a identity je potlačen *smysl* výchovného vztahu založený na předpokladu žakovy svéprávnosti a budoucí samostatnosti. Žakovou autonomií však zároveň nesmí být popřen aktuální vliv učitele - jinak by pedagogický vztah pozbyl svého *významu* založeného na proměně od „ne-vychovanosti“ k „vychování“, ke kultivovanosti.

V napětí mezi výchovným smyslem a významem lze najít paradox žakovy „heteronomní autonomie“. Heteronomní žákovská

pozice sice zvýrazňuje působení učitele, ale současně s tím oslabuje hlubší smysl a skutečný cíl pedagogické interakce - žakovo budoucí osvobození z výchovné závislosti. Naopak, posilování autonomní pozice žáka v konečných důsledcích vede ke ztrátě učitelova vlivu a nakonec až k zániku pedagogického vztahu.

Pedagogickou interakci, v níž převládá jednostranné působení učitele na žáka, označíme jako interakci *monodickou*. Zdůrazňujeme tím výlučnost pozice jednoho z aktérů - učitele, který ponechává žakovi jenom malý prostor k samostatnému jednání a ve výchovném vztahu s převahou ovládá komunikaci i řízení. Monodická interakce se v praxi projevuje v několika různých formách (srov. Mareš - Křivohlavý tamtéž) a zpravidla je typickým příznakem heteronomního pojetí výchovy. Zjednodušeně - čím je interakce jednostrannější a čím více zasahuje ve směru od učitele k žakovi, tím nižší míru žakovy autonomie lze v ní předpokládat. Posuzujeme samozřejmě celkové pojetí daného vztahu, nikoliv ojedinělé dílčí projevy.

Pedagogickou interakci, v níž učitel vytváří podmínky pro vícesměrné vzájemné působení mezi učitelem a žakem nebo mezi samotnými žáky, označíme jako *dyadickou*. Pokud v ní převládá *dialogický charakter komunikace*, bývá zřejmým příznakem autonomního pojetí výchovy. (Termíny monodický a dyadický jsou inspirovány dílem Thomá - Kächele 1993.)

Bylo by zřejmě chybou posuzovat monodickou interakci záporně a její opak kladně mimo zřetel k jejich kontextům. Zdá se, že monodická interakce je potřebným východiskem a doplňkem svého dyadického protikladu. Dyadická interakce nevzniká sama od sebe, ale je třeba se k ní *dopracovat záměrným překonáváním monodického východiska*, z něhož se zpravidla odvíjí výchovný vztah. To znamená, že učitel musí být schopen

rozhodovat o podílu monodické, resp. dyadické interakce v pedagogických úlohách, které chce společně se žáky uskutečňovat a řešit. K tomu potřebuje výše již uvedené pojmové nástroje pro tematizaci svých záměrů a postupů.

Monodické a dyadické pojmy v pedagogické interakci

Vztah mezi jazykem, myšlením a jednáním ani zdaleka není jednoduše přímočarý, nicméně významová souvislost mezi pojmem a typem situací, které jsou jeho prostřednictvím tematizovány nebo řízeny, je nepochybná. Proto i pojmy *cíl, úkol, námět* můžeme posuzovat jako monodické, či dyadické v závislosti na tom, k jakému typu interakce se snáze přimykají a jaké funkce v ní plní (srov. Thomá - Kächele, cit. dílo).

V tradičním pojetí je úkol a námět žákovi učitelem *zadávan*. Cíl je u žáka ze strany učitele *očekávan* jako důsledek práce na úkolech. Úkol má být *splněn*, cíle má být *dosaženo* a námět je třeba *ztvárnit* víceméně v souladu s jeho vzorem, tj. s normativní představou, kterou učitel zprostředkuje svým žákům buď přímo v zadání úkolu, nebo - méně nápadně, ale o to účinněji - při korekcích a hodnocení.

Uvedené charakteristiky odpovídají *monodickému* charakteru úkolu, námětu i cíle. Všechny tři operacionální pojmy nabývají v pedagogickém díle vždy jen *jediný* obsah, *společný pro celou skupinu žáků* (např. školní třídu nebo ročník) a reprezentovaný autoritou učitele. Učitel při jejich tematizaci prakticky *nemusí brát v úvahu předchozí jedinečné zkušenosti jednotlivých žáků ani rozdíly mezi nimi*. Stačí mu přibližná znalost obecného poznatkového backgroundu žáků daného věku, na jejímž základě lze zabezpečit porozumění pedagogickému výkla-

du a pokynům. Žák v takovém případě není autonomním subjektem svého vlastního rozhodování, ale pouhým rezonátorem výchovného vlivu.

Má-li se heteronomie měnit v autonomii, musí se proměnit žákova pasivní pozice. To ale znamená, že musí být do důsledků *přivedena k řeči dosavadní zkušenost žáka*, jeho spontánní pojetí světa, které se vyvíjelo v době před vstupem do momentálního výchovného vztahu. Jinými slovy - *žák má dospět k tematizaci a sdělitelnosti své vlastní zkušenosti, aby ji mohl v řeči zhodnotit jako východisko pro nové poznání*.

S. Štech (1992, s. 157 n.) v této souvislosti připomíná výzkumy C. Pontecorvo z let 1979-1989, v nichž bylo ukázáno, že „dětí, ale i dospělí ‚učni‘ pracují s mentálními reprezentacemi (či *spontánními koncepcemi* jevů) a kulturními symbolickými systémy, které *vsunují jako zprostředkující článek mezi sociální prostředí a vlastní kognitivní rozvoj* (studovaný převážně z individuální perspektivy)“ [důrazy J. S.].

Přivést žákovskou spontánní zkušenost k řeči není příliš obtížné - stačí přinejmenším vhodně se ptát. Potíže však nastávají v okamžiku, kdy se učitel pokusí *tematizovat pluralitu* žákovských zkušeností a profesionálně ji zvládnout. Pojmová trojice *cíl-úkol-námět* mu k tematizaci poskytuje jenom neúplný základ. Ani jeden z tradičních operacionálních pojmů totiž učiteli nedává možnost tematizovat výchovné obsahy *důsledně z pozice různých zkušeností žáků*, neboť všechny mají charakter *jediné, předem stanovené normy*, která se k žákům vztahuje *zvnějšku* a podporuje monodický charakter výchovné interakce.

Cíl je tradičně koncipován jako norma výsledku, je obrazem „ideálního žáka“ nebo některé z jeho vlastností v budoucnosti. Úkol je také společnou ideální normou výsledku, ale ve srovnání s cílem dílčí a lépe

kontrolovatelnou. Námět je normou obsahu. Je žákům relativně nejdostupnější, neboť ti se jej ve své tvůrčí činnosti sami zmocňují a přetvářejí jej podle svých představ. Avšak *rozdíly vzniklé jedinečným osobním přístupem ke ztvárnění společného námětu* nebývají didakticky zhodnoceny, protože v tradiční pojmové sestavě *cíl-úkol-námět* učitelé chybí vhodný nástroj k jejich tematizaci a k hlubšímu pedagogickému zpracování. Přirozená *variabilita tvůrčích projevů*, tolik cenná a typická pro výrazovou výchovu, se tak *ztrácí žákům před očima*, v souladu s arabským příslovím „zrak nevidí, o čem jazyk mlčí“, ačkoliv právě v ní se skrývá největší bohatství výrazových předmětů.

Významy a kontexty pojmu „koncept“

Předchozí odstavce měly ukázat, že didaktické pojmy v tradičním pojetí mají převážně monodický charakter, který učitelé dost dobře nedovoluje pedagogicky zhodnotit obsahovou rozmanitost vyvolanou „přivedením žáků k řeči“. Proto se ve výchovné teorii poznenáhlu prosazuje výše již vzpomenující termín *koncept*, který otevírá nové možnosti pro didaktickou tematizaci plurality ve výchově.

Pojem *koncept* v původním českém významu označuje „pojetí, koncepci“ nebo „první zpracování, náčrtek“ (Havránek a kol., cit. dílo s. 926). V angličtině (podobně jako ve starověké latině) slovo *concept* znamená jednak (obecný) *pojmem*, jednak (individuální) *pojetí, koncepci, přístup k určité stránce světa nebo i ke světu jako k celku*.

Vzhledem k významovému přesahu mezi *obecností* (vyjádřenou odkazem k pojmu) a *jedinečností* (vyjádřenou odkazem k pojetí) pojem *koncept* dovoluje *respektovat variabilitu lidských zkušeností a různých pohledů na zvolený obsah*. Charakter *koncep-*

tu je díky své významové polaritě zřetelně *dyadický*, a proto má tento pojem dobré předpoklady k tematizaci v autonomním pojetí výchovy.

Pedagogicky funkční podoba pojmu *koncept* se rodila ve výchovných přístupech kladoucích důraz na „*konstruuující se subjektivitu žáka*, jenž je vždy pojímán jako *aktér* tvořící svůj vlastní osud“ (Štech 1992, s. 225; podtrhl S. Š). Je reprezentována publikacemi francouzských a italských představitelů tzv. Nové výchovy: A. Giordana a G. de Vecchi, W. Doise a G. Mugny, C. Pontecorvo a dalších z období osmdesátých a devadesátých let.

Do české pedagogické literatury byl pojem *koncept* uveden S. Štechem, zejména v práci „Škola stále nová“ z r. 1992 (in lit.) a také v překladech publikací GFEN „Všichni na jedničku“ (spolu s M. Kučerou) a F. Tonucciho „Vyučovat nebo naučit?“ (in lit.). Empirické pohledy na tematizaci konceptů přináší „Psychodidaktický sešit“ D. Doubka, S. Štecha a kolektivu autorů z r. 1995 (in lit.). Všechny uvedené prameny se zabývají konceptem převážně v kontextech *racionálního* poznávání „naukového“ typu.

Ve výrazové výchově se pojem *koncept* uplatňuje až dosud nenápadněji, ačkoliv podle mého mínění právě zde poskytuje vynikající možnosti k efektivní tematizaci výchovné praxe. Spiro a kol. (1988) označuje oblast poznávacích aktivit ve výrazových předmětech jako „*špatně strukturovanou doménu*“ (*ill-structured domain*) na rozdíl od poznávání v „*dobře strukturované doméně*“ (*well-structured domain*) naukových předmětů. Zároveň však upozorňuje na to, že *uvnitř každé z domén mohou být tematizovány koncepty, které mají opačný charakter*, tj. „špatně strukturovaný“ v „dobře“ doméně a naopak. To znamená, že tematizace konceptů má v obou zdánlivě neslučitelných

doménách společné rysy a funkční přesahy, které by neměly být přehlíženy.

O přesahu obou domén vypovídá např. i dosud velmi mladá historie pojmu koncept v teorii výtvarné výchovy. V americké oblasti (USA, Kanada) souvisí s prosazováním tzv. „critical thinking“ a „higher order thinking“ ve výchově, tj. se snahami rozvíjet kritické myšlení a reflektování myšlenkových procesů v kontextech výrazové tvorby. Tento trend bývá nazýván výchovnou „kognitivní revolucí“ (Bresler 1994). Z poslední doby je pojem *koncept* v daném smyslu užíván např. v pracích A. D. Eflanda (1995) a C. J. Stoutové (1995).

Koncept v obsahu zážitku

Jak naznačily předchozí řádky, *koncept* ve svém významu *zohledňuje jak objektivní, tak i subjektivní stránku poznávání*. Dává učiteli šanci pedagogicky tematizovat a využívat nikoliv jen *obecné* a pro všechny žáky *společné výchovné normy*, ale především *jedinečné žákovy zkušenosti, jeho vlastní mínění a jednání*. Je tomu tak proto, že definice konceptu se může opírat o fenomenologicky chápaný pojem *zážitku*.

Svět se člověku „vydává“ prostřednictvím zážitků (srov. E. Husserl in Bazerová 1990). V zážitku je zachována *jedinečnost osobní identity, zážitek* je prožíván jako privátní intimní proces. Prostřednictvím zážitků se však také postupně vyjevuje to, co je ve vztahu člověka ke světu *neměnné, invariantní* a do větší, či menší míry *společné* pro všechny lidi, nebo alespoň pro lidi určité epochy a kultury. *Koncept* je v tomto smyslu kategorií, která *reprezentuje určitý typický zážitkový obsah*, tj. relativně *konstantní prvek určitého typu zážitků, na jehož významu se lze relativně dobře shodnout s různými subjekty vybavenými obdobnou kulturní zkušeností*.

V definici *konceptu* je vyjádřen poznatek, že shoda různých lidí v náhledu na určitý obsah není absolutní. Je považována za relativní, neboť žádná subjektivní zkušenost není úplně totožná s jinou subjektivní zkušeností. Rozmanitá mínění „o tomtéž“ se velmi často odlišují a kříží. „Nelze říci jako něco oprávněného, evidentního: ‚kdybys ty byl zde, mohl bys, co já - vždyť do tebe s tvou normalitou či abnormalitou, s tvými kvalitami a jejich nedostatky se přece přenést nemohu, o nich se nemohu ‚svýma očima‘ s evidencí přesvědčit“ (J. Patočka in: Husserl 1993, s. 185).

I z *různých* hledisek jsou však lidé schopni vidět *shody* a v řeči se o nich domluvit, protože *rozdíly mohou být zaznamenány pouze na podkladě zjištěných podobností*. Musíme proto předpokládat, že koncept existuje ve dvou podobách:

1. objektivně nebo intersubjektivně ve vnějším světě jako *společné, na subjektu poměrně nezávislé východisko zážitku a podmínka dorozumění v rámci určitého jazyka*,
2. ve vnitřním světě subjektu v podobě *individuálně rozdílných představ, dispozic a kulturních zkušeností*.

Koncept a prekoncept

Rozdílnost mezi „vnitřními koncepty“ a jejich vnějším předobrazem vede k rozlišení v rámci termínu *koncept*. *Vnější koncept* - nebo jen *koncept* - je relativně nezávislý na historických sociokulturních kontextech a může být chápán jako „essence“, jako společné objektivní východisko, zachycené v *pojmenování*, k němuž se vztahují *různá* pojetí *téhož* předmětu. V tomto smyslu *koncept* zhruba odpovídá *pojmu* - je měřítkem pro *srovnávání* různých přístupů a hledisek.

Vnitřní intuitivní forma existence konceptu v subjektivním světě je nazývána (např. Giordan - Vecchi 1990) *prekonceptem* nebo

spontánním konceptem (C. Pontecorvo in Štech, cit.dílo). Odpovídá *individuálnímu pojetí* světa nebo jeho složek.

Prekoncepty *usměrňují a organizují vztahy jedince ke světu a zároveň samy v nich vznikají*. Podmiňují samozřejmě i *vztah subjektu k sobě samotnému* (selfkoncept, sebe-pojetí). V průběhu lidského života se prekoncepty postupně vyvíjejí - rozšiřuje se jejich systém a stává se složitějším, diferencuje se pojetí celku i jeho částí a jejich vztahů.

Protože se případ od případu liší individuální zkušenosti, liší se i prekoncepty. Zejména při setkávání lidí různých generací nebo různých kultur mohou být rozdíly až dramaticky odlišné. Pak dochází ke střetu nesouladných prekonceptů, ke vzájemnému neporozumění. Střet prekonceptů vyvolává *problém v setkání*, který je v poznávacích kontextech nazýván *sociokognitivním konfliktem* (Doise - Mugny in Štech, cit. dílo s. 163 n.; Slavík - Spilková cit. dílo).

V sociokognitivním konfliktu se osobní prekoncepty obnažují, jsou přiváděny k řeči. Mnohdy vystupují jako „*osobní teorie*“ (Slavík, J. 1993) o určitém aspektu světa. To znamená, že se projevují jako *poměrně strukturované a sdělitelné* mínění „o něčem“, které vzniklo na podkladě přemýšlení, avšak má zřetelně subjektivní ráz, není dosud prověřeno dialogem nebo experimentací.

Koncept jako tematizovaný obsah zážitku

Koncept je pojem, jehož prostřednictvím může učitel *tematizovat zážitkovou interakci člověka se světem* a výchovně ji zhodnotit. Interakce člověka a světa existuje jako *objektivní fakt*, ale z hlediska subjektu je obsažena v *zážitku*. Objektivní svět, který na člověka v zážitku „útočí“ za doprovodu specifického prožívání, je příliš

komplexní a jako celek *nepřehledný a neuchopitelný*. Proto jsme nuceni *zanedbávat* některé věcné nebo prožitkové stránky zážitku a naopak jiné *zdůrazňovat*. Zanedbávání a důrazy pak rozhodují o tom, jak zážitky vnímáme, co si z něj v paměti odnášíme a co ze zážitku můžeme tematizovat. Pro pedagogickou tematizaci expresivních obsahů ve výrazové výchově považují za důležité rozlišit a zdůraznit tři hlavní komponenty zážitku: *věcnou, způsobovou a prožitkovou*.

Věcná komponenta je v zážitku pocíťována jako „čistý význam“ nesený vnímaným objektem. Odpovídá *základnímu významovému příznaku*, resp. významu „znaku-věci“, jak jej chápala strukturní sémantika (Grygar 1991, s. 209). Např. zážitek z obrazu, na kterém je nakreslený pes, má zcela určitý věcný význam, který není závislý na způsobu ani na estetické kvalitě kresby a dá se vyjádřit jediným slovem: pes. Věcná komponenta zážitku je interpretačně stálá - může být bez ztráty informace překládána do různých typů symbolického vyjádření. Např. slovo „pes“, nakreslený pes a pes zahráný hercem v divadelní pohádce má v zážitku vždy stejný věcný obsah - pes. Podobně kvantita „čtyři“ může být bez ztráty významu vyjádřena nejen slovem, ale také arabskou číslicí „4“, římským znakem „IV“, čtyřmi čárkami „////“, binární číslicí „100“, matematickými výrazy „2 + 2“, „2 * 2“ nebo „2²“ atd.

Způsobová komponenta je v zážitku také pocíťována jako součást objektu, avšak nikoliv jako jeho význam, ale jako *kvalita jeho formy*, tj. způsob jejího uspořádání. Odpovídá např. výše uvedeným rozdílům v *konstrukci* kvantity „čtyři“ nebo v symbolickém vyjádření „psovitosti“. Při vnímání a posuzování výrazových projevů je zásadně důležitá, neboť jejím prostřednictvím vyzdvihujeme způsob provedení, jeho estetickou nebo uměleckou kvalitu. Způsobová komponenta **nemůže** být bez ztráty informace překládána

do různých typů symbolického vyjádření, neboť právě ona mezi nimi rozlišuje - z jejího hlediska není „4“ totéž, co „2“. Je však nejzávažnějším faktorem, který rozhoduje o vzájemném přiřazení (grupování) jednotlivých výrazových projevů do slohů, směrů, proudů apod. V rámci způsobové komponenty můžeme k sobě přiřadit také různé formy expresivního projevu od jediného autora - všechny zpravidla nesou stopy shodného rukopisu; např. Rembrantovy lepty a olejomalby nebo Čapkovy romány a divadelní hry atd.

Prožitková komponenta je v zážitku pocítována jako citový *vliv* (účin) objektu na subjekt a je vnímána nikoliv jako součást objektu, ale jako moment *vnitřního subjektivního prožívání*. To znamená, že ji nepocítujeme „vně“, jak je tomu u věcné a způsobové komponenty, ale „uvnitř“ sebe. Závisí tedy nejen na objektivním stavu vnějšího světa, ale zároveň na jedinečném *citovém vyladění* vnímajícího subjektu a na jeho *senzibilitě*. Jeden a tentýž objekt může totiž vyvolat velmi rozdílné prožitky nejen u různých lidí, ale i u téhož člověka v různém rozpoložení.

Věcná, způsobová i prožitková komponenta jsou *základními komponentami zážitku*, které mohou být vyjádřeny odpovídajícím *typem konceptů*. Takové třídění konceptů do typů je samozřejmě pouze orientační, přestože je didakticky užitečné. Jako všechny komplexní kategorie jsou koncepty mezi sebou těsně obsahově provázané a jejich rozlišení do jednotlivých typů nebo okruhů není absolutní.

Věcná komponenta zážitku je vyjádřena koncepty, které *reprezentují fenomény obecně nezbytné pro život a přežití člověka jako biologické, sociální a kulturní bytosti*. Opakovaně se objevují v umění, ve většině mýtů nebo pohádek a v mnohém odpovídají jungovským archetypům. Patří k nim např. po-

hlavní a rodinné role (MUŽ, ŽENA, MATKA, OTEC, DÍTĚ, BRATR, SESTRA), velké sociálněkulturní role (HRDINA, PADOUCH, STÍN - tj. padouch uvnitř vlastního duševního světa, NETVOR, PANNA) a s nimi související základní hodnotové protiklady (DOBRO - ZLO, ŽIVOT - SMRT), hlavní časoprostorové kategorie (ČAS, PROSTOR, POHYB, DEN, NOC), živly (ZEMĚ, VODA, VZDUCH, OHĚŇ), existenciální kvality prostředí (DOMOV, ČISTOTA), proslulé přírodní symboly (MĚSÍC, SLUNCE, HAD, STROM, JABLKO, BERÁNEK, VLK, OREL) apod.

Způsobové komponentě odpovídají:

A) koncepty vyjadřující *kvality a uspořádanost formy*,

B) koncepty vyjadřující *dispozice a záměry* tvůrce vtělené do výrazové formy objektu.

Kvalitám formy (ad A) můžeme přiřadit koncepty TVAR, LINIE, SVĚTLO, BARVA, POVRCH, OBJEM, KOMPOZICE, RYTMUS a elementární geometrické formy: KRUI, ČTVEREC, TROJÚHELNIK, KOULE, KRYCHLE, KUŽEL apod. Jsou důležité jak technologicky („řemeslo“ v umění), tak i symbolicky (mandala, sluneční, falické aj. symboly).

Kvalitám dispozic a záměrů tvůrce (ad B) odpovídají např. psychosociální koncepty LÁSKA vs. NENÁVIST (afiliace - distance), PANOVAČNOST (dominance - submise), PŘEDVÁDIVOST (předvádění pozitivních kvalit - předvádění negativních kvalit), AGRESIVITA (agrese - útek) (podle: Knobloch a kol. 1968). Jsou v expresivním objektu „čitelné“ prostřednictvím způsobu jeho provedení a posluchač nebo divák je dokáže relativně dobře vycítit (Knobloch a kol., cit. dílo; Doubrovová - Sochorová 1994). Na pomezí mezi skupinu (A) a (B) patří i základní estetickohodnotové koncepty KRÁSA - ŠEREDNOST, které závisejí na způsobu (technice a kvalitě) tvorby.

Prožitkové komponentě zážitku odpovídají koncepty vyjadřující emoční stavy. Jejich základem je čtveřice tzv. primárních emocí (srov. např. Krech - Crutchfield 1969, s. 524): RADOST, ZLOST, STRACH, SMUTEK.

Uvedený výčet konceptů, které bychom mohli považovat za klíčové, samozřejmě není úplný, ale pro výrazové výchovné disciplíny může představovat jakési *tematizační obsahové jádro*, které lze libovolně obohacovat. Je patrné, že koncepty patřící k tematizačnímu jádru svými významy překračují hranice subjektivního času a prostoru a do značné míry i hranice jednotlivých kultur. Právě proto lze *v rámci každého z nich zviditelňovat a tematizovat individuální prekoncepty* - rozdílná vidění zla, dobra, krásy, radosti, světla atd.

Z výchovného hlediska je každý z klíčových konceptů vyjádřením určitého *principiálního aspektu lidské zkušenosti*, který je *nepominutelný a nenahraditelný* z pohledu *psychosociálního, kulturního i biologického*. Z toho důvodu *klíčové koncepty reprezentují bázi nebo osnovu obsahu výchovy*. Pokud by výchovný systém pomíjel některé z nich nebo dokonce celou jejich skupinu, *míjel by tím obsahy, bez nichž není možné stávat se skutečnou lidskou bytostí*. Otázkou zůstává, které z konceptů jsou ve výchově skutečně tematizovány a zhodnoceny a v jakých oborech.

Koncepty spjaté s věcnou komponentou jsou univerzální pro všechny obory lidské činnosti, neboť *reprezentují její antropologicky konstantní charakter* založený na zprostředkovávání *významů, informací* o světě. Prolínají také všemi výchovnými předměty. Samozřejmě, každý obor zdůrazňuje poněkud jinou část jejich systému.

Koncepty spjaté se způsobovou komponentou jsou také oborově univerzální, ale každý obor k jejich vyjádření používá jiné

typy forem a jiný přístup k nim (srov. např. pojetí geometrických tvarů v geometrii a ve výtvarné výchově). Tyto koncepty reprezentují zejména *funkční* charakter lidských činností založený na vyvolávání *účinků, vlivů*, ať již *materiálních*, nebo *sociálních*.

Koncepty spjaté s prožitkovou komponentou zůstávají zpravidla nevyjádřené v naukových, „dobře strukturovaných“ oborech. Tyto obory se k prožitkovým konceptům ve výchově uchylují většinou pouze z důvodů motivačních, jejich tematizaci považují za prostředek, nikoliv za cíl. Naopak obory založené na umělecké funkci spatřují v prožitkových konceptech důležitou položku svých obsahů, která reprezentuje míru sociálního vlivu výrazových projevů a bývá hojně tematizována (např. Herden - Jenčková - Kolář 1992, s. 13 - 21).

Koncept ve výchovné praxi

Ve výchovné praxi se *koncept* uplatňuje při *psychodidaktické analýze obsahu výuky (látky, učiva)*. Spolu s pojmy *cíl, úkol a námět* umožňuje tematizovat a pedagogicky řešit hlavní rozhodovací otázky: *co, jak, proč*. Koncept, podobně jako námět, odpovídá na otázku „co“ (se) učit (učení zde chápu v nejširším smyslu, např. prostřednictvím tvůrčí činnosti). Pro úkolovou otázku „jak“ poskytuje koncept *věcné východisko*: *co jak (se) učit*. Cílovou otázku „proč“ koncept *obsahově konkretizuje*: *co proč (se) učit*.

Psychodidaktická analýza za pomoci pojmu *koncept (konceptová analýza)* překračuje didaktickou rovinu námětu chápaného jako společná obsahová norma. Vede totiž ke *hledání hlubších souvislostí mezi námětem expresivní tvorby a různými způsoby jeho uchopení a ztvárnění* (Slavík 1993). To znamená, že dává příležitost *plánovat*

a realizovat výuku nikoliv jednosměrně od učitele k žákům, ale jako poznávací dialog založený na srovnávání prekonceptů. Žáci např. mohou na základě porovnávání vlastních výtvarných projevů objevit individuální rozdíly v malířských pojetích světla a lépe tak pochopit jeho úlohu v gotických, barokních, impresionistických aj. výtvarných koncepcích. Právě tak dobře mohou hledat zážitkové korespondence mezi uměleckými druhy nebo žánry - porovnávat např. osobní dojmy z kompozice, rytmu apod. v hudbě a ve výtvarné nebo v dramatické tvorbě.

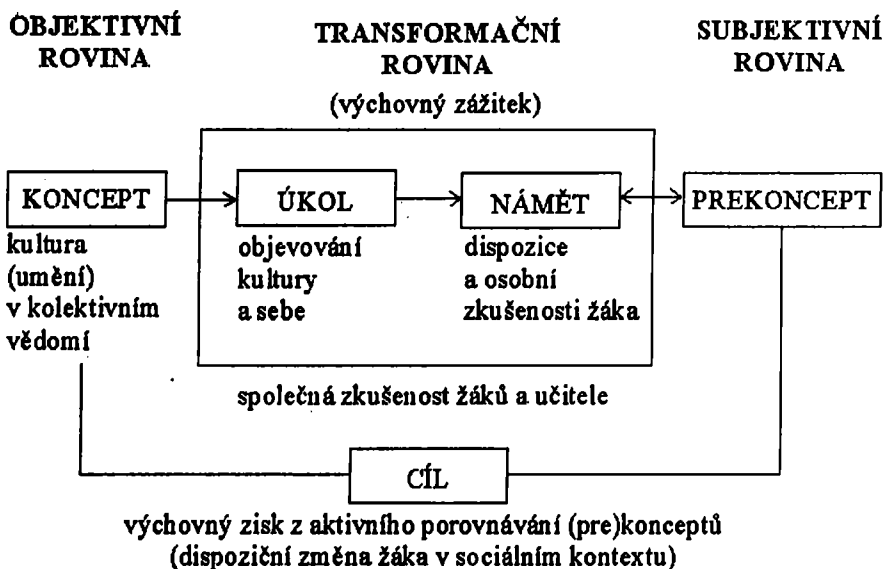
Konceptová analýza zviditelňuje funkční strukturu vztahů mezi *námětem, konceptem, úkolem a cílem*, tj. strukturu, která svou „didaktickou logikou“ podmiňuje hodnotu celého pedagogického díla. Je to struktura, jejímž prostřednictvím vstupuje kultura (umění) do světa výuky a naopak - žáci spolu s učitelem vstupují do světa kultury. Lze ji rozvrstvit do tří provázaných rovin:

- A) roviny subjektivní,
- B) roviny objektivní nebo normativní,
- C) roviny transformační.

Subjektivní rovina odpovídá vnitřnímu osobnímu světu žáka, jeho zkušenostem, prekonceptům a jeho možnostem. Objektivní rovina odpovídá kulturnímu potenciálu, který existuje v kolektivním vědomí a který je žákovi dostupný prostřednictvím pedagogického díla. V transformační rovině se obě předchozí roviny setkávají a propustují.

Koncept je složkou *objektivní roviny* příslušné výchovné disciplíny. *Prekoncept* patří do *roviny subjektivní*. Objektivní a subjektivní rovina se prolínají ve vztahu mezi *námětem, úkolem a jejich realizací*. Tento vztah je *ohniskem obsahové transformace mezi kulturou a vnitřním světem jedince* (viz schéma 1). Spojujícím článkem mezi jedinečným vnitřním světem a široce otevřeným horizontem kulturního světa je především *námět*.

Schéma 1: Vztah konceptu, námětu, úkolu a cíle



Námět je zprvu *cizorodý*, učitelem zprostředkovaný obsah, který se má stát pro žáky *intimním*. Jeho opěrným bodem musí být to, co již žáci znají, co viděli a zažili - jinak by námět dost dobře nemohl sloužit jako východisko jejich vlastní expresivní tvorby nebo recepcce. Přesahem námětu za horizont dosavadní žákovské zkušenosti vzniká tvůrčí nebo receptivní problém - **úkol**.

Námět a úkol se okamžikem vstupu do pedagogického díla stávají součástí *společné zkušenosti (společného zážitku) učitele a žáků*. *Prostřednictvím úkolu vstupuje námět do jednání žáka a stává se předmětem tvůrčí (resp. interpretační) snahy*. V ní jsou zviditelněny jednotlivé žákovské prekoncepty - mohou být „přiváděny k řeči“ a vzájemně porovnávány (srov. Slavík - Spilková cit. dílo).

Didaktickým rámcem pro srovnávání prekonceptů je koncept. Ten není prvoplánový, je původně *skryt za námětem*. Právě tato druhoplánovost, ukrytost, nejzřetelněji odlišuje koncept od námětu. Např. koncept ZLO se může ukrývat za námětem Drak, Sopka, Válka aj. Naopak, v jednom námětu lze odkryt více různých konceptů, podle zvoleného hlediska konceptové analýzy.

Koncept je *vyústěním působnosti učitele*, který s představou určitého konceptu pedagogické dílo plánoval. V průběhu díla je však koncept postupně odhalován jako *výsledek konfrontace* přístupů různých žáků k řešení úkolu, neboť *učitel nabízí námět tak, aby žáci sami v dialogu dokázali jeho konceptový základ objevit*. Koncepty se tímto způsobem *ztotožňují s osobními tématy žákova života*. V souvislostech zažitého konceptu žáci mohou poznenáhlu objevovat i výchovný cíl a s ním smysl vlastní práce ve výuce (odpověď na otázku „proč?“).

Cíl je předpokládáná dispozice (soubor dispozic) vztahující se k příslušnému konceptu. Žáci jej objevují v průběhu socioko-

gnitivního konfliktu při srovnávání prekonceptů. Např. polarita ZLO - DOBRO se při konfrontaci prekonceptů před žáky ukazuje nikoliv jako něco vnějšího, neosobního, ale jako *součást jejich vlastního bytí*, je odhalována jako osudová složka jejich vnitřního světa, která má pro každého z nich poněkud *odlišný obsah*. Zdánlivě bezproblémový etický cíl „směřovat k dobru“ se v takových poznávacích souvislostech sice noeticky velmi problematizuje, ale ku prospěchu věci, neboť zároveň vybízí ke *hledání znalosti prostřednictvím dialogu, který je pro žáky osobně naléhavý* (viz např. popis projektu „Rasismus, Romové a my - problém etnocentrismu“ od M. Vybírala v publikaci Doubek - Štech a kol. 1995, s. 31 - 38).

V průběhu postupného poznávání cíle (jaký mohu být?) v souvislostech s konceptem (ve vztahu k *čemu* mohu být?) žáci získávají hlubší náhled na soustavu svých vlastních prekonceptů. Tím se v pedagogickém díle otevírá prostor pro *poznávání různých vrstev kulturního dědictví na pozadí odhalených rozdílů mezi rozmanitými způsoby vidění a pojmání světa*. Jednoduše řečeno, cesta k poznání v tomto případě *směřuje k vnějšímu objektu skrze sebe*. Proto již v samotném způsobu jejího dění jsou obsaženy tendence k žákově autonomii.

Závěr

V předchozím textu jsem se pokusil ukázat, že soudobé paradigmatické změny pojetí výchovy se velmi zřetelně a konkrétně promítají do didaktické sféry. Vyvolávají potřebu teoreticky přehodnocovat funkce tradičních a zdánlivě ustálených didaktických pojmů, které učiteli slouží k tematizaci jeho práce. Pojem *koncept*, v souvislosti s teoriemi nebo hnutími, které se k němu přimykají (pedagogický konstruktivismus, „kognitivní revoluce“, reflektivní

přístupy k výchovné praxi atd.) se zdá být užitečnou novinkou v didaktice výrazových disciplín. Pojem *koncept* by měl najít své místo nejen ve výchovné teorii, ale právě tak i v praxi, zejména během přípravy učitelů, neboť *otevřít prostor jak k poznávací, tak i k hodnotové a dokonce etické reflexi výrazových tvůrčích projevů*. Umožňuje totiž netušeně efektivně a přitom citlivě *objektivizovat výrazové fenomény*, ale zároveň *respektovat intimní osobní charakter* jejich tvorby, vnímání a prožívání.

Literatura:

- BAYEROVÁ, M.: Husserl - Bolzano (Příspěvek ke genealogii fenomenologické metody). *Estetika*, 27, 1990, č.2, s. 105-127.
- BRESLER, L.: Imitative, Complementary, and Expansive: Three Roles of Visual Arts Curricula. *Studies in Art Education*, 35, 1994, 2, s. 90-104.
- DOUBRAVOVÁ, J. - SOCHOROVÁ, A.: Ověřování interpersonální hypotézy hudby metodou GUHA. *Čs. psychologie*, 38, 1994, č.5, s. 408-419.
- DOUBEK, D. - ŠTECH, S. a kol.: *Psychodidaktický sešit*. Praha, PedF UK - Klub Hnutí sobě 1995.
- EFLAND, A. D.: The Spiral and the Lattice: Changes in Cognitive Learning Theory with Implication for Art Education. *Studies in Art Education*, 36, 1995, 3, s. 133-153.
- GFEN: *Všichni na jedničku! Alternativní didaktické postupy*. Praha, Univerzita Karlova - Karolinum 1991.
- GIORDAN, A. - de VECCHI, G.: *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé 1987.
- GRYGAR, M.: „Tupý smysl“ a „nezáměrnost“ (poznámky k sémiotice R. Barthesa a J. Mukařovského). *Estetika*, 28, 1991, č.4, s. 204-218.
- HAVRÁNEK, B. a kol.: *Slovník spisovného jazyka českého*. Vol. 1 (A - M). Praha, Academia 1960.
- HERDEN, J. - JENČKOVÁ, E. - KOLÁŘ, J.: *Hudba pro děti*. Vysokoškolská učebnice. Praha, Univerzita Karlova 1992.
- HUSSERL, E.: *Karteziánské meditace*. Praha, Svoboda-Libertas 1993.
- KRECH, D. - CRUTCHFIELD, R. S.: *Elements of Psychology*. New York, A. A. Knopf Publ. 1969.
- MAREŠ, J. - KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno, Masarykova univerzita 1995.
- STOUT, C. J.: *Critical Conversations About Art: A Description of Higher-Order Thinking Generated Through the Study of Art Criticism*. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 36, 1995, č.3, s. 170-188.
- SLAVÍK, J.: Výchovný cíl jako žáková záležitost pro učitele. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 3, s. 260-268.
- SLAVÍK, J. - SPILKOVÁ, V.: Od výrazu k dialogu - příznak nového paradigma výchovy? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 1, s. 3 - 11.
- SPIRO, R. - et al.: *Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. Tech. Reports 441, Champaign, IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois 1988.
- ŠTECH, S.: *Škola stále nová (Freinetova „moderní škola“, MCE - hnutí pedagogické kooperace, GFEN - Francouzská skupina Nové výchovy)*. Praha, Univerzita Karlova - Karolinum 1992.
- THOMÄ, H. - KÄCHELE, H.: *Psychoanalytická praxe*. 1. teorie. Hradec Králové, Mach 1993.
- TONNUCI, F.: *Vyučovat nebo naučit?* Praha, SVI PedF UK 1991.