

Co je to „otevřené vyučování“

RŮŽENA VÁŇOVÁ, VĚRA POLÁČKOVÁ,
ALENA VALIŠOVÁ, JARMILA SKALKOVÁ

Anotace: Stať vysvětluje termín otevřené vyučování a objasňuje jeho vztah k tradicím reformní pedagogiky. Analyzuje teoretická východiska otevřeného vyučování. Rozebírá jeho základní charakteristické znaky a formy jeho praktické realizace.

Klíčová slova: otevřené vyučování, otevřená škola, reformní pedagogika, vztah učitele a žáků, inovační podněty.

Myšlenka, že skutečné reformy školy a zkvalitnění její činnosti jsou dány nejenom prostřednictvím změn organizační struktury, ale že spolu s tím předpokládají i sebezměnu vlastního vnitřního života školy, je v současnosti obecně přijímána. Není pochyb o tom, že mnozí učitelé iniciativně hledají nové cesty a prostředky vlastní tvořivé činnosti. Podporou pro toto úsilí může zajisté být hlubší seznámení s pedagogickými a didaktickými snahami, které se rozvíjejí v zahraničí.

POVAHA HNUTÍ OTEVŘENÉ VYUČOVÁNÍ

V současné době se uplatňují v různých zemích četné reformní iniciativy, které hledají způsob, jak změnit dosud převládající tradiční školní práci. Náleží k nim i úsilí o realizaci tzv. otevřeného vyučování. V dané stati budeme podrobněji charakterizovat toto pedagogické hnutí. Objasníme jeho povahu, ukážeme, na jaké tradice navazuje, jaká jsou jeho teoretická východiska. V čem spočívá praxe otevřeného vyučování, jak se utváří vztah učitele a žáků, vztah k rodině, v čem lze vidět podněty pro podmínky naší školy je vyloženo v příloze k tomuto číslu časopisu.

Jako hnutí učitelů a vychovatelů, výrazně orientované k praxi, se rozvíjelo v 60. a 70. letech v USA a Anglii pod shrnujícím názvem „open education“, „informal education“ nebo „open classroom“¹. Využívalo myšlenek reformní pedagogiky 20tých a 30tých let. V současné době pojmy „otevřené vyučování“, „otevřená škola“, požadavky „otevřít školu“ jsou velmi frekventovány mimo jiné i v kruzích učitelstva Spokové republiky Německo. Od 80tých let se zásady otevřeného vyučování uplatňují nejenom v alternativních školách, v soukromých školách, v reformních školách (např. škola-laboratoř v Bielefeldu), ale i v běžných státních školách.

Termín otevřené vyučování zahrnuje různé prvky pedagogických činností, které podporují proces podstatných změn v dosavadním stylu vyučování. V tomto smyslu W. Wallrabenstein uvádí, že jde o střechový pojem „pro rozličné reformní podněty v rozličných formách obsahového, metodického a organizačního otevření s cílem změn ve styku s dítětem na základě změněného pojmu učení.“²

Otevřené vyučování reprezentuje především bohatě členěné úsilí učitelů a vychovatelů, kteří chtějí uskutečňovat v praxi novou filosofii výchovy oproti tradiční práci školy a jejímu vyučování. Nejde tedy pouze o jednu vyučovací metodu nebo dílčí opatření, ale o zásadní změnu pedagogického postoje vůči dětem a mládeži. Hovoří-li se o otvírání, jde především o otevřenost vyučování vůči žákům. Později, nejprve rovněž v anglosaském prostředí, se idea rozšířila přes rámec třídy na celou školu (streets schools, community education). Má tedy na mysli dvě spolu spjaté stránky. Otvírání vyučování, které představuje vnitřní změny vyučování směrem k dítěti. Dále pak otvírání vyučování navenek, které se týká změn vztahů školy jako instituce k mimoškolnímu světu, v němž dítě získává své zkušenosti, k městské čtvrti, vesnici, k širšímu okolí.

Toto hnutí není zaměřeno především na teoretické diskuse a rozvíjení teoretické problematiky, i když se ovšem teorii nevyhýbá. Na prvním místě usiluje o změny skutečnosti a každodenního života ve vyučování a ve škole. Jeho teoretičtí představitelé těsně spolupracují s praxí, všestranně podporují vlastní iniciativu učitelů, výměnu zkušeností mezi jednotlivci i celými školami.

Dnes již existuje velké množství pedagogické, především metodické literatury, jsou vydávány nesčetné pomůcky jak pro učitele, tak pro žáky (pracovní listy, brožury a knihy, metodické materiály na procvičování, na řešení problémů, různé didaktické polotovary pro skupinovou práci, filmy, videokazety aj.). Na jejich vydávání se podílejí soukromé firmy i odborové orgány, vysoké školy, učitelské iniciativy a rozličné nadace. Jsou nezbytnou podmínkou, jak se často uvádí, úspěšné realizace otevřeného vyučování. Popularizační literatura i žurnalistika se obrací i na rodiče a širokou veřejnost s informacemi o smyslu i metodice nového způsobu práce, neboť ten od počátku předpokládá i změny charakteru vztahů rodiny a školy, jejich vzájemné porozumění a spolupráci.

OTEVŘENÉ VYUČOVÁNÍ A TRADICE REFORMNÍ PEDAGOGIKY

Jestliže dnes hovoříme v souvislosti se školními reformami o podstatných změnách vnitřní činnosti školy, zkvalitnění její práce, nemůžeme obejít velké modernizační hnutí, které se rozvíjelo zvláště intensivně v prvních třech desetiletích tohoto století. Ať už přijímáme nebo kriticky hodnotíme jednotlivé koncepce této reformní epochy, její vliv je živý i v soudobém pedagogickém myšlení.

Také hnutí otevřeného vyučování se odvolává nejenom na dávné tradice minulosti (Pestalozzi, Rousseau), ale především na představitele reformní pedagogiky, jako jsou Dewey, Gaudig, Montessori, Petersen, Freinet aj. Jejich myšlenky se aktualizují v soudobých diskusích. Využívání uvedené tradice a podnětů prvních desetiletí tohoto století má ovšem na mysli dnešní dítě, podmínky dnešního života mládeže a potřeby dnešní školy.

V kterých idejích reformní pedagogiky nalézá tedy otevřené vyučování podněty? Především v postoji k osobnosti dítěte. V této souvislosti je třeba připomenout, za jakých okolností se tento postoj utvářel.

Hnutí reformní pedagogiky, které vznikalo na přelomu 19. a 20. století, vyrostlo z kritiky herbartovské školy především jako školy drillu, mechanického pamětního učení, školy přeintelektualizované, tedy nerespektující všechny stránky osobnosti žáka, nedoceňující však ani osobnost učitele, zejména jeho schopnost tvořivého přístupu k řešení školních situací.

Je pochopitelné, že podněty k této kritice daly nejen zkušenosti s tzv. starou školou, ale i změna celkové společenské situace, směřující na jedné straně k zespolečenšťování světa práce, na druhé straně — což s tím souvisí — k vyhledání a využívání lidské aktivity, tvořivosti, samostatnosti, podnikavosti. V této nové situaci podnícené ekonomickými přeměnami mohl obstát jen člověk, jehož potenciality byly včas objeveny a rozvíjeny.

Proto vedle programu negativního (kritika dosavadní školy) vytvořilo zmíněné reformní hnutí program pozitivní, jehož centrem se stalo dítě. Byl to program respektu k osobnosti dítěte — tedy program stojící na zcela opačném stanovisku než herbartovská teorie. Vycházel z přesvědčení, že je nutné nejprve dítě dobře poznat (jeho potřeby, schopnosti a zájmy), a poté vytvořit podmínky pro jeho rozvoj.

U převážné většiny koncepcí reformní pedagogiky převládal názor, že se dítě má rozvíjet samo, že učitel a vychovatel do tohoto vývoje nemá téměř zasahovat, spíše stát v pozadí připraven pomoci, když dítě o pomoc požádá (Montessoriová). Škola se měla otevřít životu, být přirozenou součástí života, ale i modelem nové společnosti (Dewey), vyučování se mělo stát radostným procesem žákovy učení, hledání, objevování, vytváření poznatků. Škola měla být zcela zbavena strachu, vyučování a školní práce vůbec měly být prosty prožitků neúspěchu.

V souvislosti s touto výchozí ideou bylo vytvořeno několik koncepcí nové školy, navzájem často značně odlišných (volná škola, činná škola, pracovní škola) a v jejich rámci množství originálních pedagogických a didaktických postupů, organizačních opatření a pod., které nadlouho, vlastně až do současnosti, ovlivnily jak pedagogickou teorii, tak školní praxi. Byly oživeny i v koncepcích otevřeného vyučování.

Další významnou ideou je otevření se životu, tedy pojetí školy jako součásti života (a nejen jako přípravy na život). Je to idea Deweyova, zformulovaná na konci 19. století (Škola a společnost 1899). Do německého prostředí ji přenesl Peter Petersen, známý autor tzv. jenského plánu. Oba se domnívali, že škola je veřejnou institucí, na jejíž práci a řízení se mají podílet vedle učitelů a žáků i rodiče a zástupci obce (regionu), ve kterém škola působí. Idea otevřít školu životu, spojit ji se životem měla velmi živý ohlas v Americe i v Evropě (i u nás). Byla prověřována snad ve všech pokusných školách a přinesla cenné výsledky. Řadu pozitivních zkušeností s ní mají i stoupenci otevřeného vyučování.

Také orientace na rozvoj osobnosti dítěte (proti škole orientované na výkon) vedla zakladatele otevřeného vyučování k reformní pedagogice. Na přelomu 19. a 20. století totiž poprvé zazněl názor, že učení je procesem aktivního samostatného získávání zkušeností, že poznatek je výsledek žákovy práce (manuální nebo intelektuální), že učení je přípravou na řešení životních problémů (Dewey).

Do jisté míry nalezla v otevřeném vyučování ohlas i myšlenka volné školy (Freinet aj.), ne však jako školy bez osnov, bez rozvrhu hodin, bez učebnic, ale jako určitá míra uvolnění školního života (volný pohyb žáků při vyučování, možnost realizovat nesteréjně dlouhé časové jednotky a pod.).

Významným podnětem reformní pedagogiky pro otevřené vyučování byla idea činné, tvořivé školy (Gaudig, Freinet aj.). Zejména zde jde o případ, kdy idea reformní pedagogiky nebyla prostě převzata, ale tvořivě rozvíjena. Zatímco v období reformní pedagogiky byla tvořivá škola chápána jako škola vytvářející podmínky pro rozvoj dětské tvořivosti (zejména v kreslení, slohu a literární výchově, ev. zpěvu), kdy cílem je tvoření samo, zde je tvoření pojímáno jako vyjadřovací prostředek pro uvolnění psychického napětí, prostředek vyslovení citů, nálad a pod. Plní tedy jistou terapeutickou funkci.

Zvláště proto, že k rozvíjení dětské činnosti a tvořivosti jsou hledány rozmanité prostředky, a to i hmotné povahy, oslovuje otevřené vyučování významně dílo Freinetovo a Montessoriové, v daném případě konkrétně jejich návrhy na didaktické pomůcky a didaktické využití prostředí. V elementárním čtení je využívána školní tiskárna (Freinet), školy jsou

vybaveny rozmanitým pohyblivým nábytkem, knihovnou, využívají psací stroj, rádio, magnetofon, film (Freinet). Je využívána Montessoriové myšlenka tzv. didaktického prostředí (speciálně upravené prostředí školy vyhovující tělesným a duševním potřebám dětí) i didaktický materiál (pochopitelně moderní), zejména pro smyslovou výchovu a pro rozvoj myšlení.

VÝCHODISKA OTEVŘENÉHO VYUČOVÁNÍ A JEHO UZLOVÉ MOMENTY

Především objasníme, jak je zdůvodňována tato koncepce, reformující styl vyučování. Základní důvody mají své hluboké kořeny v současné dynamicky se měnící historické a společenské situaci, která vyzývá k humanitě na nové úrovni. Jak je známo, složité rozpory vznikají v souvislosti s ekonomickým a sociálním rozvojem společnosti; rozmach vědy spolu s vynikajícími úspěchy přináší zároveň zásadní ekologické a další problémy; produkce kulturního průmyslu nežádá nepůsobí pozitivně na kvality člověka anebo jej ovlivňuje jen parciálně. Odtud vyplývají výrazné důsledky pro koncepci vzdělání i pro pedagogické působení.

V této situaci otevřené vyučování hledá takové cesty pedagogického působení, které budou rozvíjet osobnost v její celistvosti, budou překonávat jednostrannosti receptivních procesů žáků, osvojujících si hotově předkládané poznatky. Povedou k aktivnímu a samostatnému získávání zkušeností a tvořivému učení, které připravuje k řešení komplexních životních i pracovních úkolů. Svou orientací na kritické přetvářející myšlení a jednání je důležité pro jakoukoliv kvalifikaci a rekvalifikaci jedince. Otevřené vyučování chce zároveň podporovat schopnosti komunikace, kooperace a mobility člověka ve společnosti, která otevírá prostor pro jeho svobodu, pro aktivní spoluúčast na jejím spravování, která vytváří ekonomické, politické, sociální a kulturní podmínky pro důstojnou existenci člověka.

Otevřené vyučování využívá nových poznatků z vývojové psychologie a psychologie učení i z empirických sociálních výzkumů. Opírá se o díla Piageta, Vygotského, Aebliho, Leontjeva aj. Na základě jejich poznatků zastánci otevřené vyučování vycházejí z předpokladu, že klasická představa o lineárním průběhu učení, k němuž dochází additivně krok za krokem ve stoupající linii, je už nedostačující. Existují okliky, restrukuralizují se dosavadní zkušenosti, integrují se nové poznatky, uplatňuje se teorie zóny nejbližšího stupně vývoje aj. Vývojová psychologie a kognitivní vědy přinášejí nové představy o myšlení, učení a osvojování. Zavádějí se pojmy jako konkrétní operace, strategie učení, odhalování kooperativních schopností, zóny rozvoje, tvoření hypotéz, tvorba struktury aj.³ Zdůrazňuje se např. s odvoláním na J. S. Brunera,⁴ že psychologický model podnět-reakce již nemůže být základem vyučovacích metod. Oproti behavioristickému chápání učení jako reaktivního a zevně řízeného procesu, se učení chápe jako aktivní konstruktivní proces, který řídí sami ti, kteří se učí. Akcentuje se význam vlastních zkušeností, které vyplývají z činností a prožitků člověka. Předpokládá se, že skutečné struktury poznání, chápání smyslu, rozvíjení dynamických systémů myšlení se utvářejí především tehdy, jestliže žáci jsou aktivně činní, ať již teoreticky či prakticky, jestliže se rozvíjí jejich vlastní jednání, jestliže samostatně hledají, odhalují, experimentují, prověřují. Didakticky to znamená, že se žáci učí nejenom prostřednictvím frontálního vyučování, ale i prostřednictvím hry, uměleckých aktivit, experimentování, ve vzájemné spolupráci při realizaci různých projektů a témat, za něž přejímají odpovědnost, promýšlením životních problémů, o nichž se s nimi hovoří aj. Tím, že se učí tyto vlastní problémy řešit, rozvíjí se jejich sebedůvěra.

Proto se také otevřené vyučování zřídka obvyklého technokratického principu výkonu, vyjádřeného známkami a selekcí, nepoužívá jednostranných měřících technik. Pedagogický smysl změn ve vyučování vidí v rozvíjení všech žáků, v optimální podpoře každého jednotlivce v jeho specifických možnostech, v podporování jejich sebeurčení, nikoliv v selekci.

Otevřené vyučování reaguje na skutečnost, že děti žijí v změněných sociálních strukturách (neúplné rodiny, uplatňování jednak přehnané, jednak nedostatečné péče aj.). Silně je ovlivňuje svět masových médií. Orientuje spíše na pasivní konsum a omezuje čas, věnovaný získávání primárních zkušeností a spontánním hrám dětí. Škola by proto neměla pokračovat v tomto směru. Jejím úkolem je vytvářet prostor pro rozvíjení vlastních zkušeností, dávat příležitost k aktivním činnostem žáků, kdy se spojuje činnost a poznání, konání a myšlení, rozvíjí vytrvalost, úsilí překonávat překážky. V otevřeném vyučování se podporují individualizované formy učení, ale zároveň se uplatňují společné činnosti. Škola se nechápe pouze jako místo, které zprostředkovává informace, ale jako místo, které umožňuje aktivní získávání základního vzdělání, které podporuje skutečné chápání toho, co žáci dělají, kultivuje kritické myšlení, hlubší promýšlení i prožívání.

Otevřené vyučování je tedy založeno na změnách ve vztahu k žákovi, které se promítají do obsahových, metodických i organizačních dimenzí vyučování. Umožňuje individuální osvojování i společnou činnost, otevírá cesty k praktické účasti na nutném společenském vědění a zkušenostech i na jejich změnách.

V praxi otevřeného vyučování byla rozpracována řada forem, které umožňují uvádět do reálné školní praxe jeho teoretická východiska a obecné principy. Jsou to společná činnost žáků a učitele v kruhu, svobodná práce, řešení projektů, týdenní plánování i fáze, které přímo řídí a organizuje učitel. Zkušenosti z těchto činností jsou velice podnětné. Zvážení kladů i omezení, které přináší otevřené vyučování zároveň napovídá, že řešením vnitřní reformy školy, která chce překonat známé existující nedostatky, není romantizující přístup k dítěti. Ztrnulé pojetí učební školy, přesycené izolovanými poznatky, je právě tak neuspokojivé jako extrémní mínění opačné, které vše podřizuje jakési mythizaci individuality žáka, která se rozvíjí pouze sama ze sebe. Pedagogická kultura, založená na známých vědeckých poznatcích a obohacená zkušenostmi a podněty, mezi jiným i otevřeného vyučování, ukazuje jeden ze směrů modernizace a jednu z cest, které směřují ke škole demokratické a humánní.

Při hodnocení otevřeného vyučování se vyskytují různé, často i kontroverzní názory. Mezi zastánci a odpůrci se široce rozvíjejí veřejné diskuse i ostré polemiky. Promýšlení argumentů pro a proti může být pro nás školou hlubšího pedagogického myšlení. Především je nutno, aby ti, kteří se zajímají o otevřené vyučování, pochopili, v čem jsou změněna východiska oproti tradičnímu vyučování, na jakých předpokladech je budováno, a aby domýšleli jejich didaktické důsledky. Proto při pouhém mechanickém včleňování např. svobodné práce do jinak ztrnulé koncepce vyučování, která je založena na převážně pasivní reprodukci hoto- vých poznatků, nelze očekávat pozitivní výsledky.

Přitom v tomto hnutí pedagogického myšlení není dáno nic hotového předem. Předpokládá neustálou tvořivou a aktivní činnost učitele, hledání a diskuse, které se rozvíjejí kolem způsobu realizace základních principů, jež jsme se snažily vyložit.

POZNÁMKY

¹ Giacomina, M.: *Open versus Formal Instruction*. In: Husén, T. – Postlethwait, T. H. (ed.): *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, New York, Pergamon Press, 1985, sv. 6, s. 3670 – 3682; Groddeck, N.: *Unterricht offener*. In: Mollenhauer, K. – Lenz, K. (ed.) *Encyklopädie. Erziehungswissenschaft*. Stuttgart, 1985, Bd 8, s. 621 – 625.

² Wallrabenstein, W.: *Offene Schule – Offener Unterricht*. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Rowohlt, Hamburg 1991, s. 54.

³ Bastian, J.: *Schüler als Forscher*. Pädagogik 1991, 11. 2, s. 6 – 11.

⁴ Bruner, J. S.: *Vyučovací proces*. SPN, Praha 1965.

RŮŽENA VÁŇOVÁ, VĚRA POLÁČKOVÁ, ALENA VALIŠOVÁ,
JARMILA SKALKOVÁ
WHAT THE „OPEN TEACHING IS“

The aim of the article is to contribute to the information about the innovation initiatives in the education abroad whose destination is the humanization of the contemporary school and its instruction. Analysis of the movement of the open teaching is presented here. The article enlightens its relation to the tradition of the reform education. It its relation to the tradition of the reform education. It gives a characterisation of its theoretical starting points, concerning the

knowledge of psychology and the psychology of teaching and learning. It points at sociological researches, revealing the changing of social structures in which the children and the young live at the time present. The need of a new style of instruction is being derived from here, in the teacher-pupil relation above all. An analysis of elementary principles of forms and carrying out the open teaching are presented here.

Došlo do redakce: 4. 8. 1992

Autoři: PhDr. RŮŽENA VÁŇOVÁ, CSc., pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

PhDr. VĚRA POLÁČKOVÁ, CSc., PhDr. ALENA VALIŠOVÁ, CSc., katedra pedagogiky filozofické fakulty Karlovy univerzity, Celetná 20, 110 00 Praha 1

Prof. PhDr. JARMILA SKALKOVÁ, DrSc., Pedagogický ústav J. A. Komenského AV ČR, Máchova 7, 120 00 Praha 2