

Pluralita žákovských hledisek jako nástroj účinného poznání

Zkušenosti reformní pedagogiky Nové výchovy

STANISLAV ŠTECH

Anotace: Na základě analýzy zkušeností tří skupin reformního pedagogického hnutí tzv. Nové výchovy autor prezentuje tři různé způsoby práce s pluralitou žákovské zkušenosti. Nahlíží je prizmatem účinného přispění k rozvoji žákovského poznání. Ve zkoumané praxi objevujeme: pouhé vyvolání a formalizaci žákovské zkušenosti (představy), práci s konfrontací vypracovaných hledisek a konečně kontrolované utváření pojmů.

Klíčová slova: psychodidaktika, transmisivní a konstruktivistické vyučování, socio-kognitivní konflikt

V posledních třech letech se v našem školství a pedagogice stalo heslo plurality málem povinným zaklínadlem, kterým se musí prokázat každý, kdo chce doložit, že jde s duchem doby. Podobně je to s „aktivizační“ pedagogikou, s „otevřením“ školy nebo s pedagogikou „projektu“. Jsou to všechno témata, která jsou tzv. spektakulární, tj. upoutají pozornost, přitáhnou zájemce. To neznamena, že jsou to témata špatná, že se jimi není třeba zabývat. Domnívám se však, že je vhodné posuzovat je kriticky a zkoumat jejich význam z hlediska možností, výhod a nevýhod jejich uplatnění v konkrétních podmínkách vyučování.

Z pohledu těchto kritérií se chci v předkládané stati věnovat teoretickým východiskům a praktickým zkušenostem některých skupin reformního pedagogického hnutí Nové výchovy. Od 20. let našeho století má toto hnutí značný ohlas. Nejznámější ze skupin Nové výchovy jsou *Freinetova „moderní škola“*, *italské Hnutí pedagogické kooperace (MCE)* a *Francouzská skupina Nové výchovy (GFEN)*, kterými se inspiroji nejvíce.¹ Vzhledem k obrovské šíři toho, čím se jednotlivá hnutí vyznačují, vybírám pro účely předkládané studie pouze jeden hlavní rozměr: pluralitu, rozmanitost, různost jako důležitý stavební kámen této pedagogiky. Zaměřím se na, podle mého názoru, klíčový aspekt plurality ve škole: na práci s různými zkušenostmi, hledisky a poznatky žáků, které jsou ve vyučovacím procesu vyvolávány. Pluralitu ve škole bychom mohli zkoumat též analýzou různých učitelských koncepcí, stylů výuky apod. Nakonec bychom si stejně museli položit základní otázku: jak jsou různé přístupy převáděny do konkrétních vyučovacích postupů, jak se zachází s konkrétní učební látkou.

1. PEDAGOGIKA KONTROLOVANÉ ODCHYLKY

Hnutí Nové výchovy už zhruba celé jedno století odrážejí problémy, napětí a rozpory mezi společností a jednou její institucí (školou) a odrážejí ho svérázným způsobem.

Kritizují tradiční („transmisivní“⁴²) školu pro ztrátu kulturních spojení s okolní společností. Každá kultura je však už svou podstatou vymezena právě transmisí, tj. předáváním hotových a již uznávaných poznatků a hodnot. V popisu práce učitele zkrátka takové předávání a iniciace žáka do světa vědění, a kultury vůbec, je. A iniciovat může jen ten, kdo zná toto vědění a kdo je ochoten i schopen transformovat ho tak, aby ho ti méně zkušenější mohli přijmout. To však může jen tehdy, když oba — mistr i novic — sdílejí společný symbolický svět či prostor, když hovoří stejným jazykem, jehož konotace společně dotvářejí. Předpokládá to společné orientační body, společnou „obsahovou tkáň“ kultury školy a kultury vůbec. Škola v tomto století postupně přestávala pro velké skupiny dětí představovat orientační pevné body a referenční rámce, kolem kterých se jedinec mohl zformovat jako subjekt. Je zásluhou reformních pedagogických hnutí Nové výchovy, že pochopily tento nebezpečný únik či vytlačování školy z kulturního prostoru společnosti.

Oba hlavní motivy, které stály u zrodu hnutí Nové výchovy, souvisejí s touto „záchranou školy zevnitř“, jež se děje paradoxně navozováním odchylky, kterou máme pod kontrolou. Prvním velkým motivem byl poválečný pacifismus, který byl výsledkem zahanbujících úvah o selhání výchovy a školy v době I. světové války. Ukázalo se, že tradiční autoritářské mentorování, klasické modely předávání vědění a kultury postavené na memorování a trpném přejímání, nezabránilo vzniku válečných hrůz (Romian, 1980; Ferrière podle Le Roux-Yahiel, 1993). Proto vzniká odhodlání a morální pohnutky zlepšit výchovu a vzdělání mladé generace. Povšechný recept je spatřován právě v přiblížení školy všem dětem, v jejím otevření životu, v svobodné konfrontaci názorů a v úsilí dát dětem samotným do ruky nástroje utváření vlastního názoru a postoje.

Druhým podnětem pro vznik Nové výchovy byly hodnoty rovnosti všech před vzděláním, věděním a poznáním. Tento ideál, mocně saturovaný socialistickou literaturou a pověstmi o revoluci v Rusku, nesmíme podcenit. Pedagogové Nové výchovy považují za nutné od samotného počátku zrušit duální, hierarchicky selektivní model školství a na svých školách většinou demonstrují, že i se sociálně a kulturně handicapovanými dětmi lze dosáhnout pozoruhodných výsledků. Není to však možné, když se postupuje standardně. Tyto děti vyvolávají nutnost přemýšlet, hledat, konstruovat nové metody a postupy. Ony nás nutí, daleko více než děti z privilegovaných vrstev, zaměřit náš zájem na dítě, dát mu slovo, učinit ho aktivním, abychom mu porozuměli a adaptovali naše vyučovací postupy.

Pedagogicky je tedy toto rozcházení se s klasickou (či uznávanou) kulturou vyjádřeno v přechodu od nápodoby modelů ke schématům či vzorům jednání, které je třeba si osvojit. Ve druhé polovině 20. století se přitom dostal do krize vůbec princip „modelování“ a jsou zpochybněny formativní efekty nápodoby modelů. Podle francouzského filozofa výchovy Reswebera *„klasická pedagogika předkládala model (dobrý žák, vhodní autoři, dobří učitelé, dobří rodiče, vhodné knihy ...) jako předmět nápodoby, zatímco současná pedagogika z něj činí nástroj provokace. Napodobovat neznámá chovat se jako model — znamená to nepostupovat bez modelu ... tedy opírat se o model mající provizorní vymezení a postupovat přitom jinak.“* (1988, s. 121).

Freinet, GFEN a další tak kultivují odchylku od předepsaného modelu a přitom ji mají pod kontrolou. Hledání a kultivace odchylky na úrovni jednotlivého žáka je pak podle filozofů Nové výchovy konstitutivním procesem pro subjekt. V nich se poprvé objevuje kacířské tvrzení, že není třeba napodobovat, reprodukovat, ani se bezprostředně identifikovat. Pedagog Nové výchovy vyzývá a učí své žáky zaujímat odstup a „objevovat sama sebe

v odlišnosti (la différence), jež je znamením subjektu“ (Resweber, 1988, s. 123). To celé je proces, který se neobešel bez ostrých střetů s tradiční školou, učiteli i s administrativou (viz Testanière, 1981; Lethierry, 1986), ale to zde není naším tématem. Je tedy jen logické, že různost a pluralita hlasů je ve škole inspirující se Novou výchovou samozřejmostí a nutností. Tohle konstatování však nic neříká. Věnujme se tedy tomu, v jaké podobě se různost objevuje a čemu v jednotlivých školách slouží.

2. RÚZNOST JAKO PODMÍNKA SPONTÁNNÍ PRODUKCE ZKUŠENOSTÍ ŽÁKY

V prvním pojetí hraje různost (pluralita) spíše roli pouhé podmínky nezbytné pro ventilaci bezprostředních individuálních zkušeností žáků. Je téměř povinnou fází vyučování, zejména ve Freinetově „moderní škole“, v níž proslulé volné texty tištěné a publikované samotnými žáky právě na této fázi stavějí (Rýdl, 1990; Štech, 1992, s. 46–55).

Kdybychom chtěli znázornit základní osu Freinetova vyučování, vypadala by následovně: bezprostřední individuální zkušenost – její zvnějšnění a materializace – podrobení se kritikám, pohledům a stanoviskům spolužáků – návrat a revize původní zkušenosti ve světle sociálního srovnání – vznik poznatků.

V představách freinetovců i členů jiných skupin (v MCE např. Lodi, 1970; Ciari, 1975) dává tato fáze prostor vyjádření zájmu dítěte a poskytuje tak možnost, jak ovládnout vlastní poznávací pozici. Proč? Za prvé, protože žák dostává vlastně možnost sám si uvědomit, co ho zaujalo, jak se dívá na určitý jev, jakou s ním má dosud zkušenost. Je nucen tuto zkušenost nějak formalizovat (psaní, kresba, výtvar) a materializovat, tj. tuto sponánní zkušenost pak po něm zůstává jako stopa, z níž se dá číst a která se dál zpracovává, rozvíjí nebo koriguje. Je přitom důležité, aby se tento proces odehrál v sociálním prostředí skupiny.

Za druhé, děti by měly produkovat tyto reprezentace jeden vedle druhého, aby se např. mohly přesvědčit o odlišných pohledech na věc, než je pohled jejich. To je jeden motiv důrazu na rozmanitost a co největší pestrost dětských vyjádření. Mohli bychom ho označit jako uvědomění vlastního hlediska a považovat ho za zárodek určité metareflexe. Vlastní hledisko si totiž uvědomím jedině tehdy, když mám možnost ho srovnat s hlediskem jiným.

Za třetí, učitelé se tak vymezuje pole jeho vlastního vyučovacího aktu. Jak jinak může účinně začít výklad o koloběhu vody v přírodě, o růstu rostliny, o krevním oběhu, o přeměně energií, o vzniku středověkých měst apod.? Učitelovy postupy jsou samy závislé na různých, byť zkrslých, představách dětí. Ty skrývají rozmanitá epistemologická schémata, která nemůžeme předem tušit. Vyvolání rozmanitých spontánních představ (někdy se hovoří o tzv. pre-konceptech, aby se zdůraznilo, že jde o pokusy vysvětlit si pro sebe určitý jev; tyto pokusy však obvykle spontánně nevyústí ve skutečný pojem-koncept) slouží k zachycení všech možných kognitivních překážek, zkratk či zjednodušení, jimž je třeba přizpůsobit vyučovací metodu.

Niměně, je třeba si uvědomit, že základní důraz je položen na pouhém vyjádření žáků a na motivaci zahájení tohoto procesu. Freinetovci i jejich italsí následovníci se méně zabývají procesem přeměny prosté zkušenosti v poznání, tj. vlastní konceptualizací. Zkušenost žáka a její kontext (zkušenost je vždy silně kontextuální) je vyzdvížena na piedestal. Mnohdy vzniká dojem, jakoby samo vyvolání zkušenosti či představy žáků a jejich zachycení bylo účelem samo o sobě. Objevujeme však přitom velice zajímavé postupy následujícího typu:

a. kreslení schémat a obrázků s legendami a komentáři; jenom na tomto materiálu spontánních zobrazení existují pozoruhodné výzkumné studie psychologů a di-

daktiků (Caravita, 1991), které ukazují, že účinné osvojování konceptu není možné bez znalosti výchozí zkušenosti žáků a převládajících „předpojmů“;

b. písemné nebo ústní odpovědi na hyperkonkrétní otázky typu: „proč prší?“, „co se děje v těle, když se člověk ohýbá?“, „vysvětli dané schéma“ (samozřejmě míněno dříve, než se o něm začne učit) apod.;

c. uvažování per negatio: „co by bylo, kdyby neexistoval vítr?“, „jak by po čase vypadala společnost, kde by nebyly vůbec žádné rozdíly mezi lidmi?“ atd.;

d. vysvětlování rozporuplných faktů nebo zkušeností např. „říká se, že vydechovaný vzduch je „špatný“ nebo „použitý“. Proč se tedy aplikuje při oživování dýcháním z úst do úst?“, podobně „říká se, že vlna sama o sobě nehřeje, proč si tedy lidé v zimě oblékají vlněné svetry?“ atd.

Na takové a podobné otázky a podněty neexistuje často standardní, správná odpověď. Je zcela logické, že se tak shromáždí obvykle pozoruhodně rozmanitý materiál. Zajímá děti, podněcuje učitele. Klíčovou otázkou však není „něco“ vyvolat, ale vědět, co se děje, co probíhá v mysli dětí. Měli bychom vědět, jak s danými rozmanitými zkušenostmi a představami dětí naložíme. Jak budeme dále postupovat, jaké činnosti se na tomto základě rozvinou, abychom dětem umožnili poznat hlouběji studovaný jev. Poznat znamená korigovat třeba své původní představy, znamená to chápat klíčové vývojové zákonitosti daného jevu, které nejsou určovány jedinečným dílčím kontextem, v němž se projevil. Naopak, poznání ve své „čistě“ podobě např. vědních konceptů, je silně dekontextualizované. Je pak taková reformní škola ještě školou, když nesměřuje ke konceptům a spokojuje se s aktivními, spontánními projevy žáků?

3. RŮZNOST JAKO KONFRONTACE HLEDISEK

V rámci italských pokračovatelů Freineta (hnutí MCE) i ve skupině GFEN se však objevují pokusy využívat právě rozmanitosti konkrétních zkušeností žáků k jejich přeměně v poznání. Jde o vyjasnění a interpretaci vztahů a souvislostí zachycené zkušenosti v řeči, v sociálním (mezi jedinci probíhajícím) diskursu. Zkušenost, která je vždy nejistá, nepřesná, jen přibližná, často „nepřehledná“ a vázaná na kontext s mnoha jeho omezeními, se proměňuje v diskursivní praxi sociálního srovnávání různých svých verzí na poznatek.

Tak např. Freinet prosazuje jako integrální součást své techniky „volného textu“ *zveřejnění* textů všech žáků minimálně na stěny místnosti. Zavádí metody *kolokviálního posuzování* obsahu a kvality jednotlivých textů. Celý proces výrazně zdokonaluje návrhem na instituci *školních novin* a završuje ho *školní korespondencí* s jinými školami. Všechny tyto Freinetovy slavné vyučovací instituty mají za cíl především „okysličit“ hlediska, postoje a názory vlastních žáků určitou sociální oklikou a tak jim umožnit získat od nich odstup. Ve Freinetově škole se však tento rozměr vyučování dále nerozvíjí. Organizace sociálních forem školního života směřuje především k získání další, bohatší zkušenosti (uplatňuje se zde freinetovský princip „zkušenosti pro (další) zkušenost“). A hlavně jsou tyto sociální vazby a interakce chápány jako podmínka výchovy k solidaritě a toleranci: žákova svoboda a jeho individuální pozice je přirozeně vymezena i omezena poznáním limitujících i rozporných pozic druhých lidí.

Pozice předního italského pedagoga inspirovaného reformní praxí MCE, F. Tonucciho (1991), se dá označit jako pedagogika odlišných hledisek (je jádrem jeho konstruktivistické školy). Dítě podle něj musí nejprve umět zaujmout hledisko. To zajišťuje zkušenost dítěte, kterou navodíme či vyvoláme (viz výše ad 2.). Důležité však je, aby se ze zkušenosti vytvořilo „hledisko“, tj. aby dítě své podání, svůj prožitek zvnitřnilo, vzalo za svůj. Hledisko

tedy vzniká tam, kde dochází k uvědomění si vlastní pozice ve vztahu k nějakému jevu. To ovšem ještě neznamená, že dítě chápe jeho příčiny, podmínky a efekty.

Ruku v ruce s tím jde požadavek konfrontace „odlišných“ hledisek mezi žáky uvnitř skupiny. Odlišnost názoru, postoje nebo zkušenosti druhého už sama o sobě provokuje, vynucuje si srovnání, bližší pohled na problém, hledání zdůvodnění odlišnosti. Nakonec také vede k zamyšlení nad podstatou jevu. „*Odlišnost (hledisek) porušuje rovnováhu shody, nutí žáky do práce, aby dosáhli nové rovnováhy na vyšší úrovni, která se znovu naruší atd.*“ (Tonucci, 1991, s. 22). Shoda, stejná (homogenní) zkušenost získávaná stereotypními školními postupy stejnými pro všechny, opírající se o učebnice stejné pro všechny – to je považováno za umrtvující moment v procesu učení, ve kterém se tak utváří poznání sterilní.

Sterilní je proto, že nenese „plody“, neuvádí poznávací činnosti žáků v život. Srovnání různých hledisek však vyvolávají potřebu hledat dál, zpřesňovat, ověřovat. Taková škola odmítá model rovnovážného klidu, protože výstavbě autentického poznání je vlastní neustálá nedokončenost (dokončenost je jen relativní: pro daný okamžik, daný věk, danou skupinu atd.). A tato nedokončenost se vlasně živí odlišnostmi. Z kognitivního hlediska jde o proces vytváření logické struktury na bázi komplementarity (doplňování) a vylučování a třídění. Vztah „žák-předmět poznání“, tzv. bipolární kognitivní psychologie, se zde mění na tripolární „žák-předmět-další osoba“.

To se už dostáváme k pojetí, které je blízké sociálně konstruktivistickému pohledu Piagetových žáků Doise a Mugnyho (1981). Toto pojetí je známé jako teorie sociokognitivního konfliktu a do značné míry se jim inspirovala skupina GFEN. Srovnávání odlišných, resp. rozporných hledisek se pro ně stává konstitutivní podmínkou zrodu poznání. Nejde jen o vnější sociální formu nebo slupku, v níž se uskutečňují ve své podstatě individuální kognitivní procesy učení. Právě Doise a Mugny velice pomohli současným pedagogům reformní pedagogiky Nové výchovy experimentálním ověřením některých postupů.

Ve svých sociálně-psychologických experimentech analogických Piagetovým operačním zkouškám ověřovali klasická tvrzení známých sociologů a psychologů (např. Durkheimovo „sociálně zařazení lidí do skupin představuje první logické kategorie“, Piagetovo „v sociálním aktu je adaptivní reakce na gesto druhého interpretací tohoto gesta: je to signifikace tohoto gesta“ in Doise, Mugny, 1981). Na základě svých výsledků formulují originální model, ve kterém přisuzují mimořádnou roli v kognitivním vývoji sociokognitivnímu konfliktu. Vše závisí vůbec na možnosti vzniku konfliktu. Autoři dokazují, že opravdový konflikt, který by byl zároveň sociální (tj. angažoval jedincovo „já“, dotýkal se jeho identity) i kognitivní (vedl skutečně k srovnávání hledisek a rozboru struktury tvrzení apod.) není snadné vyvolat. Závisí to na individuální či skupinové povaze práce s materiálem, na velikosti rozdílu v dosažené kognitivní úrovni jednotlivců, na odlišnosti výchozího úhlu jejich pohledu. Konflikt vznikne snadněji tam, kde jsou rozdíly větší, přitom kontakt při vlastní práci (diskusi) těsnější a výchozí pozice vzdálenější.

V těchto přístupech už nejde jen o prosté „uvědomění si rozdílu“ („každý jsme jiný“, „co člověk, to názor“ a jiná klišé, která jsou z kognitivně rozvojového hlediska dokonale sterilní). Kognitivní nerovnováha, kterou je třeba navodit, vyplývá z toho, že kognitivní systém dítěte nemůže integrovat vlastní odpovědi a odlišné odpovědi druhého do jednoho soudržného celku, „dát za pravdu“ současně sobě i druhému. Nejde však jen o pouhou poznávací neshodu, ale o opravdový sociální konflikt. Žák v něm musí být zaangažován, musí se např. cítit event. vyvrácením svého hlediska nějak zpochybněn. Sřet odlišných hledisek musí vstoupit do vztahů mezi žáky a vytvářet jistý interpersonální problém. Jako sporné je zde možné vidět to, že účinnost plurality zde není posuzována prizmatem poznání (vyřešit nějakou obtížnou otázku). Je totiž velmi těžké zabránit tomu, aby se pracující děti nesnažily v situaci konfliktu především navázat uspokojivý a bezrozporný

vztah se spolužáky. Kognitivní regulace jim pak mohou sloužit ne pro poznání samo, ale jako nástroj k dosažení souladu.

Tento model konfliktu je ovšem i dnes řadou pedagogů reformních škol přijímán. Kladou důraz spíše na evoluci žákova poznání bez střetů a zlomů, na pluralitu zkušeností, hledisek a názorů. Tu pak chápou spíše jako příznivé nespecifické klima pro vlastní specifický poznávací proces. Někteří pedagogové (výrazně zejména ti z GFEN) se pak více zabývali systematickou výstavbou pojmů. Jejich cílem není aktivizovat žáky jen k produkovaní rozmanitých zkušeností, neuspokojuje je jejich pouhá konfrontace, ale metodicky vedené zmocnění se pojmů.

4. RŮZNOST A DIDAKTICKÁ VÝSTAVBA POJMŮ

GFEN pracuje s psychologickým a filozofickým odkazem H. Wallona. Spolu s piagetovskou inspirací představuje rozhodující vliv pro formulaci jejich pojetí a pro využívání plurality ve škole, zejména v učení a v procesu interiorizace.

Zárodkem konceptu („pojmu“ jako vyvrcholení poznávacího procesu) je značný rozvoj zobrazovací funkce, konkrétně symbolizace. GFEN chce překonat „plochost“ pouhého srovnávání individuální zkušenosti. K tomu využívá právě role symbolických vyjádření. Symbol totiž už nepatří do světa akcí a věcí, ale „vyžaduje určitou *komplícitu, dohodu s druhými*“ (Wallon). Proto je v poznání cesta vpřed spojena s překonáváním rozporů mezi spontánně prožívanou skutečností a jejím symbolickým zobrazením (např. verbálním vyjádřením, kresbou, schematem). Samo symbolické (par excellence je to slovo, řeč) je vlastně díky oné „komplícitě“ sociální. Wallon hovoří o různých formách „sociální okliky“, kterými musí jedinec ve svém životě projít, má-li se socializovat.

Za jednu z forem sociální okliky považuje i symbolickou funkci. Jazyk má do té míry konvenční dimenzi, že jeho užívání vztahuje jedince do řady sociálních vztahů a vazeb. Chce-li se pak jedinec vymanit ze světa, který si vystačí s bezprostředním, přímým dotykem věcí, z ponoření (až utopení) se v něm, ze světa bez myšlení, musí absolvovat některou z forem „sociální okliky“. Z toho plyne, že pro pedagoga ve Wallonově inspiraci poznání nikdy není přímé bodové zachycení nějaké skutečnosti. Nezáleží dokonce ani tak na tom, aby tato skutečnost byla prožita (dítě nemusí vždycky mít zážitek poznávaného jevu, aby se proces poznání mohl uskutečnit). Důležité je, aby vzniklo dostatečné pnutí mezi minimálně dvěma členy. Těmi členy mohou být vlastní autentická zkušenost na jedné straně a její zažitě či osvojené zobrazení (vyjádření u jedné a téže osoby nebo může jít o situaci, kdy nositelem zkušenosti je jedna osoba, a nositelem symbolického vyjádření osoba jiná. Na této formální stráce tolik v daném okamžiku nezáleží. Pochopení této pozice nám umožňuje lépe chápat Wallonův výrok, že „*dvojice je spodní hranicí, pod níž nelze formulovat myšlenku*“ (1972). V tomto pojetí ovšem odlišnost a různost chápeme zcela jinak než v situacích produkovaní spontánních zkušeností. Dostali jsme se tak až k vytváření vědomé poznávací pozice žáka za pomoci plurality.

Zde skupina leckdy obratně využívá tzv. poznávacího (někdy ve smyslu „epistemologického“, jindy ve smyslu „kognitivního“) zlomu. Učitel se snaží v rozmanitých představách, předpojmech, zobrazení žáků najít ty neobvyklé, ty které jsou v rozporu s dosavadními vysvětleními a představami, které představují náznak cesty k novému pohledu na věc. Pro pedagogy GFEN platí Bachelardova teze, že právě poznání nastává jen „proti“ předchozímu poznání, jen v rozchodu s ním. Upoutá nás až oslavné hodnocení dílčích, mylných, nepřesných představ a odpovědí dětí, které musejí napřed nevyhovovat, být identifikovány jako nevyhovující, aby posléze mohlo dojít k jejich opravení a nalezení přesnějšího pojmu (GFEN, 1991, s. 101 ad.). Přitom se předpokládá, že tento proces je usnadněn srovnáním různých hledisek a představ vtělených do rozmanitých výtvorů žáků.

Bassisová (1977) ukazuje na příkladu pochopení podstaty „očkování“, jak mohou být užitečná různá, dost se lišící vysvětlení dětí. Jedni zdůrazňují, že očkování je vpravení zdravých, léčivých látek do těla, které mu chybějí. Jiní si vzpomenu na zarudlá (infikovaná) místa po vpichu séra a jsou poněkud na pochybách. Další zase vědí něco o autovakcíně. Tak vzniká možnost nejen volně asociovat vše, co se nabízí, ale začít hledat jádro vztahů mezi jevy nalezenými v daném tématické poli. Jádrem těchto vztahů je v námi uvedeném příkladu schopnost organismů vyrábět protilátky. K pochopení podstaty očkování je totiž třeba dovést děti k tomu, aby si položily na první pohled absurdní otázku: nemůže náhodou udržet náš organismus zdravým jeho záměrné infikování choroboplodným zárodkem? A to dokonce i do budoucna, preventivně?

Odpovědi na takové otázky nutí hledat, představovat si hlouběji procesy, které za „očkováním“ stojí. Utváření poznatku je však vždy snažší, jestliže pluralita postřehů, domněnek i informací vede k dialogické (diskursivní) podobě „rozepsání“ pojmového jádra. Takové rozepsání má pak podobu otázek nad jednotlivými názory a představami (lze je klást třeba sám sobě poté, co jsem zjistil neobvyklost u spolužáka), dále podobu otázek na spolužáky a na učitele. Učitel dokonce může zahájit proces hledání nejsprávnější otázky jen s použitím odlišných či rozporných podkladů od žáků. Rozdíl oproti využití plurality v podobě konfrontace hledisek zde spočívá v hlubší práci s pojmovým jádrem a se směřováním ke „zlomu“³.

ZÁVĚR: CO S PLURALITOU?

Záměrně jsem chtěl ukázat na jediném znaku reformní pedagogiky, na pluralitě, složitost problému. Pluralita se totiž chápe nejčastěji ve svém negačním vymezení – tedy jako opak uniformity. To z ní činí už a priori něco pozitivního, hodnotného a přínosného. Málo se však zamýšlíme nad pozitivním vymezením plurality ve škole (pokud jí zrovna nechápeme strukturální pluralitu instituce, a ostatně i tamjde často o vymezení negační). Pozitivní vymezení by nás totiž donutilo argumentovat, doložit výhody různosti ve škole a také diferencovat tento pojem.

O to jsem se pokusil na základě podrobnějšího studia některých reformních skupin hnutí Nové výchovy. Jejich zkušenosti ukazují, jak snadné je nekriticky přijmout rozdílnost, pestrost, rozmanitost jen pro ni samu. Zároveň však vidíme, jak složité je přesvědčivě odůvodnit a doložit její poznávací a učební efekt.

POZNÁMKY

¹ Podrobně se jednotlivým skupinám Nové výchovy včetně Freinetova hnutí věnuji v monografii *Škola stále nová* (1992).

² Srv. vymezení tzv. transmisivní školy v protikladu ke škole konstruktivistické in Tonucci, E.: *Vyučovat nebo naučit?* Supplementum 69, PedF UK, Praha 1991. Tonucci za transmisivní označuje převažující model vyučování založený na předávání hotových poznatků, který vyvolává na straně žáka nanejvýš memorizaci. Tento způsob podle něj činí ze školy místo málo zajímavého osvojování kulturně uznaných, „klasických“ poznatků bez dynamizujícího zážitku podílu na jejich rekonstrukci.

³ Vedle práce se zlomem jmenujeme navozování tzv. slepých uliček a brechtovský zážitek zcizovacího efektu, které členové GFEN také používají za stejným cílem (GFEN, 1991).

POUŽITÁ LITERATURA

Bassisová, O.: *Auto-socio-construction des contenus (conceptuels) en mathématique, une démarche „stimulante“* – In GFEN: *Réussir à l'école: pédagogie de soutien ou soutien de la pédagogie?* Ed. sociales, Paris 1977.

- Caravita, S.: *Organizzazione di conoscenza nel lavoro di gruppo nella scuola elementare (azione-discorso-partecipazione-prodotto: una dinamica di sistema)*. Rkp., Istituto di Psicologia CNR, Roma 1991.
- Ciari, B.: *I modi dell' insegnare*. Editori riuniti, Roma 1975.
- Doise, W.; Mugny, G.: *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions, Paris 1981.
- Freinet, C.: *Pour l'école du peuple*. Maspero, Paris 1969.
- GFEN: *Quelles pratiques pour une autre école. Tous capables!* Casterman, Tournai 1982. (Český překlad: „Všichni na jedničku! Alternativní didaktické postupy. Karolinum, Praha (1991)).
- Le Roux-Yahiel, M.: *L'Histoire du Groupe Français d'Education Nouvelle de 1922 à 1962*. Mémoire de maîtrise, Université de Paris I Panthéon – Sorbonne 1993.
- Lethierry, H.: *Éducation nouvelle: quelle histoire!* Un mouvement en mouvement: le GFEN après Wallon. Ed. Subervie 1986.
- Lodi, M.: *Il Paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Einaudi, Torino 1970.
- Maury, L.: *Freinet et la pédagogie*. PUF, Paris 1988.
- Resweber, J.-P.: *Les pédagogies nouvelles*. PUF, Paris 1988.
- Roman, H.: *Regards sur le GFEN*. Un dossier GFEN, Paris, rkp. archivý GFEN 1990.
- Rýdl, K.: *Reformní praxe v současných školských systémech*. SPN, Praha 1990 (učební text).
- Štech, S.: *Škola stále nová. Freinetova „moderní škola“; MCE – hnutí pedagogické kooperace: GFEN – Francouzská skupina Nové výchovy*. Karolinum, Praha 1992.
- Testanière, J.: *Les enfants des milieux populaires et l'école*. Disertační práce (uložena v Bibliothèque Henri Piéron v Paříži), Paris 1981.
- Tonnucci, F.: *Vyučovat nebo naučit?* Supplementum 69, Pedf UK, Praha 1991.
- Wallon, H.: *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*. Flammarion, Paris 1972.

STANISLAV ŠTECH

DIVERSITY OF PUPIL'S EXPERIENCES IN THE CLASSROOM – HOW TO USE THEM FOR BETTER KNOWLEDGE

Based on the analysis of alternative educational groups belonging to the New Education stream, the author tries to show different conceptions of the work on the diversity. He stresses three ones: simple stimulation

of pupil's experiences formalization, comparison or even confrontation of pupil's positions and the managed conceptualization process.

Došlo do redakce: 10.2.1993

Autor: Doc. dr. STANISLAV ŠTECH, CSc., pedagogická fakulta UK, M D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1