

Dialogické vyučovanie a morálne učenie sa: Sebakritika, naratívna schopnosť a schopnosť vytvárať komunitu

Dialogic Teaching and Moral Learning: Self-critique, Narrativity, Community and ‘Blind Spots’

Andrea R. English

Moray House School of Education and Sport, University of Edinburgh

Abstract: In the current climate of high-stakes testing and performance-based accountability measures, there is a pressing need to reconsider the nature of teaching and what capacities one must develop to be a good teacher. Educational policy experts around the world have pointed out that policies focused disproportionately on student test outcomes can promote teaching practices that are reified and mechanical, and which lead to students developing mere memorisation skills, rather than critical thinking and conceptual understanding. Philosophers of dialogue and dialogic teaching offer a different view of teaching, one that counters mechanical, transmissive, or ‘monologic’ teaching. In this paper, I seek to extend the notion of dialogic teaching as a method of supporting social and moral learning processes. Specifically, my focus is on answering the question: What capacities must a teacher have to engage students dialogically? Drawing on Paulo Freire and other contemporary philosophers, I examine dialogic interaction as involving a way of ‘being with learners’ and put forth three teacher capacities necessary for dialogic teaching: self-critique, narrativity and building community. I then examine further what is concretely entailed in the practice of dialogic teaching using research in educational psychology. I aim to highlight how dialogic teaching, unlike monologic teaching, involves the teacher’s active ability to support learners’ identification and exploration of their own blind spots—that is, the limits of knowledge and ability—and those of others. Following this, I consider implications of my discussion for international policy on teacher assessment. I close the paper with considerations for future research on teacher capacity and teacher evaluation. This paper contributes to our understanding of teacher capacity and the nature and aims of good teaching.

Keywords: dialogic teaching, narrativity, self-critique, building community.

„Vzťah medzi vyučujúcimi a vyučovanými je komplexný, kľúčový a zložitý; je to vzťah, o ktorom by sme mali nepretržite rozmýšľať.“

—(Paulo Freire, 2005, s. 107)¹

1 Úvod

V súčasnosti sa príliš zameriavame na meranie schopností učiteľov, ktoré posudzujeme na základe výsledkov žiakov v rôznych testovaniach. Preto je aktuálne prehodnotiť podstatu vyučovania a toho, ktoré schopnosti napomáhajú tomu, aby sa učiteľ stal dobrým učiteľom. Ostatná správa Royal Society of Arts (Kráľovskej filozofickej spoločnosti), zameraná na spirituálne, sociálne, morálne a kultúrne vzdelávanie a výchovu, naznačuje, že sústredenie sa na akademické znalosti, ktorých odovzdávanie sa od učiteľov a škôl očakáva, limitovalo schopnosť učiteľov rozvíjať sociálnu a morálnu výchovu žiakov (Peterson et al., 2014). Podobne, svetoví odborníci v oblasti výchovno-vzdelávacej politiky poukázali na to, že neproporčné sústredenie sa na výkon študentov v testoch môže spôsobiť, že vyučovanie bude zamerané na vedomosti a ich mechanické osvojovanie a študenti si budú viac osvojovať memorovanie než kritické myslenie a porozumenie v kontexte (napr. Biesta, 2011; Pring, 2012; Sahlberg, 2004). Uvedený prístup a jeho realizácia v praxi, nanešťastie, prispievajú k tomu, že vyučovanie je vnímané ako jednoduchá, mechanická úloha založená na odovzdávaní určitého obsahu. Toto zjednodušenie zakrýva skutočnosť, že vyučovanie je komplexný a náročný proces, a takisto sa tak zabúda na podstatné spojenie medzi vyučovaním a morálnym vývinom žiakov.

Filozofi venujúci sa dialógu a dialogickému učeniu ponúkajú odlišný pohľad na vyučovanie. Ten odmieta mechanické, transmisívne alebo „monologické“ učenie. V tomto texte sa snažím rozšíriť vysvetlenie dialogického vyučovania ako metódy, ktorá podporuje procesy sociálneho a morálneho učenia sa. Chcela by som odpovedať predovšetkým na otázku: Aké schopnosti musí učiteľ mať, aby vtiahol žiakov do dialógu? Vychádzajúc z filozofie Paula Freireho a iných súčasných filozofov, preskúvam dialogickú interakciu, ktorá v sebe obsahuje „bytie so žiakmi“ a odkrývam tri schopnosti² učiteľa nevyhnutné na dialogické učenie: sebakritiku, naratívnu schopnosť a vytváranie komunity.

¹ Predchádzajúca verzia tohto textu bola prezentovaná na výročnom stretnutí The Philosophy of Education Society of Great Britain v roku 2015 v Oxforde. Časť tretej kapitoly bola prezentovaná na výročnom stretnutí World Education Research Association v roku 2014 v Edinburgu. Ďakujem všetkým recenzentom a účastníkom sekcií za ich spätnú väzbu.

² Používanie termínu „schopnosť“ sa používa na zvýraznenie učiteľových dispozícií a schopností ako dynamických, situačných a rozvíjajúcich sa a ako časť procesu učiteľovo učenia sa s a od žiakov v priebehu vyučovacej praxe. Takéto používanie termínu je prepojené s termínom „schopnosť“, ktorú používa Dewey ako vnímavosť, spôsobilosť a silu (2008/1916, s. 46). Termín je tiež spojený so súčasným výskumom učiteľských kompetencií, ktoré zdôrazňujú, že vyučovanie je komplexný a situačný proces, počas ktorého učiteľa riadia vyučovanie, ale súčasne sa učia (napr. Grant, 2008, McDiarmid, Clevenger-Bright, 2008). Termín „kompetencia“ sa chápe ako osvojené zručnosti, ktoré sa realizujú spôsobom, ktorý prináša určité správanie a výstupy pri učení sa. Tento termín však začal byť chápaný veľmi zužujúco, t. j. len v spojení s mechanickým opakovaním postupov, ktoré nasmerujú žiakov k určitým výstupom. Práve preto, radšej používam termín „schopnosť“.

Následne sa budem venovať tomu, čo presne so sebou prináša prax dialogického učenia využívajúc výskumy z oblasti pedagogickej psychológie. Ide mi najmä o zdôraznenie toho, že dialogické učenie, na rozdiel od monologického učenia, v sebe obsahuje aktívnu schopnosť učiteľa podporovať identifikovanie sa žiakov a objavovanie „slepých miest“ (limity vedomostí a schopností) u seba i ostatných. V tretej časti, uvažujem nad možnosťami uplatnenia výsledkov môjho diskurzu na nastavenie medzinárodných postupov týkajúcich sa hodnotenia učiteľov. V závere navrhujem možnosti ďalšieho výskumu učiteľských schopností a ich hodnotenia.

V texte zdôrazňujem to, že dialogické učenie, chápané ako spôsob „bytia so žiakmi,“ sa zameriava na podporovanie sociálneho a morálneho učenia sa tak, že iniciuje žiacku skúsenosť s odlišnosťou ostatných. Zaujímam sa konkrétne o to, ako sa žiaci dopracujú k tomu, aby rozoznávali svoju vlastnú mylnosť ako súčasť dosahovania sebarefektívnej a seba-kritickej schopnosti. Táto schopnosť je potrebná na to, aby sa posunuli od seba-zájmu k empatickému chápaniu a rešpektovaniu ostatných. Skúmanie dialogického učenia z pohľadu nevyhnutných učiteľských schopností mi umožňuje vyzdvihnúť to, že pri vyučovaní sa musí brať do úvahy jeho zložitosť a jeho inherentné prepojenie s rozvíjaním sociálneho a morálneho učenia sa. Tento text by mali prispieť tomu, ako chápať učiteľské schopnosti a základné vlastnosti, a takisto ciele dobrého vyučovania.

2 Freireho „Rozprávanie so žiakmi“ a tri schopnosti dialogického učiteľa

Freire vo svojom texte Učiteľia ako kultúrni pracovníci odlišuje dva spôsoby ako učiteľia rozprávajú. Tak pomáha identifikovať základný rozdiel medzi dialogickým a monologickým (či transmisijnom) štýlom učenia³. I keď Freire opisuje spôsoby rozprávania, jeho odlišenie sa nedá opísať len ako rozdiel v schémach verbálnej interakcie medzi dvoma „štýlmi“ učenia⁴. Freire odkrýva skutočnosť, že dialogické vyučovanie predpokladá určitý druh vzťahu k vyučovaným, ktorý by sa dal opísať ako spôsob „bytia so žiakmi,“ podporuje sociálny a morálny rozvoj žiakov (ako pridanú hodnotu získavania poznatkov). Dialogické učenie ako „bytie so žiakmi,“ ako vysvetlím, pozostáva z troch nevyhnutných (ale nie dostatočných) schopností učiteľa: schopnosti sebakritiky, naratívnej schopnosti a schopnosti vytvárať spoločenstvo.

V monologickom, transmisívnom štýle vyučovania, môžeme pozorovať učiteľa angažujúceho sa spôsobom, ktorý Freire nazýva „rozprávanie k vyučovaným.“ To znamená, že ide o odovzdávanie informácií, pýtanie sa otázok, pri ktorých sa očakávajú nemenné správne

³ Je možné, že čitatelia toto poznajú ako Freireho rozlíšenie medzi problémovým vyučovaním, ktoré je dialogické, a vyučovaním „nalievaním vedomostí,“ ktoré je monologické (Freire, 1973). Rozlíšenie je úzko spojené s Deweyho odlišovaním medzi vyučovaním chápaným ako transmisia, ktoré sa tiež označuje ako „tradičné“ vyučovanie, a reflektívnymi formami vyučovania spojenými so zapojením žiakov do procesov myslenia a objavovania (Dewey, (2008/1916)). Oba pojmy, dialogické aj reflektívne vyučovanie, sú spojené s predstavami vyučovania ako reflektívnej činnosti (napr. Schön, 1983). Širšie sa venujem vyučovaniu ako reflektívnej činnosti v English, 2013.

⁴ Viac k myšlienke, že dialóg znamená viac ako len obsah alebo štruktúra hovoreného prejavu, je možné nájsť napr. v Nystrand et al., 1997 alebo Burbules a Bruce, 2001.

a nesprávne odpovede (2005). Freire odlišuje „rozprávanie k vyučovaným“ od „rozprávania s vyučovanými“ spôsobom, ktorý identifikuje výchovno-vzdelávací vzťah medzi učiteľom a žiakom spojený s dialogickým učením. Učiteľ, ktorý prijme spôsob rozprávania k vyučovaným, zvyčajne zaujíma autoritatívny postoj a nepočúva žiakov. A napriek tomu, že títo učitelia vyzerajú tak, že sa rozprávajú so žiakmi, v skutočnosti len počúvajú sami seba, svoju vlastnú neomylnosť a „zdôrazňujú silu svojho názoru“ (Freire, 2005, s. 114).

Freireho rozlíšenie poukazuje na to, že v dialogickom učení nejde o jednoduchú výmenu úloh učiteľa a žiaka, ktoré sú v tradičnom vyučovaní založené na hierarchii. Učiteľova skúsenosť rozprávania „so“ žiakmi nie je ani aktívna a autoritatívna, ani pasívna a liberálna. Skôr sa označením „so žiakmi“ vyjadruje určitý druh interakcie medzi učiteľom a žiakom, ktorý nabáda žiakov, aby vnímali, ktoré názory a idey sú pre nich výzvou, ale aj tie, ktoré im nevyhovujú. Toto znamená, že učitelia majú zdvojnásobenú úlohu. Najskôr musia prijsť žiakom situácie, v ktorých rozoznajú, že ich sloboda vyjadrenia sa nie je neohraničená, že príležitosť vyjadriť sa vyžaduje prevzatie zodpovednosti za to, čo povedia, vyžaduje pravdivosť a tiež to, aby neznemožňovali ostatným vyjadriť sa (Freire, 2005, s. 116). Kultivovanie práva vysloviť názor znamená kultivovanie jednotlivca, ktorý dokáže vyjadriť svoje stanovisko, a súčasne rozpoznať a rešpektovať názory ostatných.

Freireho diskusia o „rozprávaní s“ je súčasťou jeho prístupu k chápaniu dialogického, „problémového“ vyučovania ako vyučovania založeného na špecifickej ontológii a teórii myslenia, ktoré sú v úplnom kontraste s monologickým učením alebo, povedané Freireho metaforou, „nalievaním vedomostí.“ V tomto učení sa svet chápe ako dokončený a fixný a úlohou učiteľa je len ovplyvniť, ako by tento svet mal vstúpiť do myslenia detí tak, aby sa v ňom dokázali adaptovať bez schopnosti meniť ho. Myšlienka existencie dualizmu medzi myslením a svetom je podľa Freireho chybná⁵.

Podľa neho majú ľudia schopnosť meniť svet, nielen sa v ňom jednoducho adaptovať. V tomto procese sa stávajú spoluvytvárajúcimi podmienok ich spolunažívania s ostatnými. Spojenie medzi myslením a svetom opisuje Freire pojmom „spolu bytie.“ Kým monologické učenie privádza vyučovaných k tomu, aby boli „vo“ svete, oddelení od neho ako pozorovatelia, dialogické učenie učí žiakov byť „so“ svetom (Freire, 1973, s. 63). „Byť so žiakmi“ vyžaduje určité osobnostné predpoklady učiteľa, ktorým sa budem venovať v ďalšom texte.

⁵ Veľa Freireho myšlienok zahŕňajúce problém s týmto dualizmom je v súlade s Deweyho myšlienkami o výchove a vzdelávaní. Freire vo viacerých textoch potvrdzuje, že jeho kritika nie je ničím originálnym, skôr si vypožičiava idey európskych a severoamerických autorov, teda aj Deweyho (Freire, 1998, s. 57). Jeho prínos je originálny v tom, že „preberá všedné a aplikuje to novým spôsobom“ (Freire, 1998, s. 57). Podľa môjho názoru, Dewey aj Freire sú veľmi aktuálni v súčasnosti, Freireho opis problémov vyzýva čitateľov, aby explicitne zvažovali otázku sociálnej spravodlivosti pri rozhodovaní o výchove a vzdelávaní (toto je u Deweyho menej výrazné). Výskumy naznačujú, že spojenie medzi schopnosťami učiteľa a sociálnou spravodlivosťou si vyžaduje ďalšie skúmanie (Grant, 2008) a spôsoby, akými Freire a kritickí pedagógovia pristupujú k týmto otázkam sú, podľa môjho názoru, osobitne dôležité.

3 Schopnosť sebakritiky

Freireho myšlienka rozprávania so žiakmi sa týka určitého prístupu k nim, ktorý nazývam bytie so žiakmi. Rozprávanie so žiakmi predpokladá, že učiteľ musí rovnako rozpoznať, že má právo vyjadriť svoj názor a tento nie je bezbrehý. Je nevyhnutné, aby bol učiteľ schopný usmerňovať interakcie medzi žiakmi, z ktorých každý má právo na vyjadrenie názoru, a takisto musí rozumieť, že toto právo nie je bez hraníc (napr. musí načúvať názorom ostatných). Uvedomenie si svojho vlastného práva a jeho limitov je zahrnuté v tom, čo Nel Noddings (1991, s. 163) volá „riadené sledovanie“ alebo metakognícia zahrnutá v dialógu, ktorá opisuje proces sledovania „vlastného prínosu do dialógu“ zo strany jednotlivca.

Takéto konanie vo vyučovaní znamená zaujať sebakritický postoj. Keď sú učelia so žiakmi v dialogickej interakcii, priznávajú, že sami sú v etickom vzťahu, v ktorom musia simultánne načúvať a aj interpretovať príspevky žiakov s úmyslom viesť ich ku kritickej reflexii samých seba a ostatných⁶. Tento etický vzťah zahŕňa tiež to, že učiteľ načúva svojmu vlastnému vnútornému dialógu, pretože chce sledovať, čo hovorí a robí počas odpovedania žiakom.

Proces seba-sledovania je spojený s tým, čo Donald Schön nazýva „reflexia počas činnosti“ a tým, čo J. F. Herbart (1806/1902) a Max van Manen (1991) nazývajú „takt.“ Učiteľ si uvedomuje, že môže byť prekvapený neočakávanými otázkami alebo názormi, ktoré žiak vysloví, a musí zmeniť svoje myslenie a činnosti hneď v danom momente⁷. Dialogický učiteľ reflektuje svoje interakcie, pretože chápe, že sa môže mýliť, to znamená, že počíta s vlastnými „slepými miestami,“ ktoré sa môžu objaviť počas jeho interakcie so žiakmi. Schopnosť sebakritiky je vyjadrená v tom, ako je učiteľ pripravený na vlastnú mylnosť, ale takisto aj schopnosť hľadať a identifikovať tie momenty v myslení a skutkoch, ktoré si vyžadujú modifikáciu alebo zmenu založenú na zmenenom chápaní žiakov.

Schopnosť sebakritiky je srdcom dialogického učenia. Freire a iní autori zdôrazňujú, že učiteľ je v dialogickom učení súčasne žiakom⁸. V dialógu, sa učiteľ znovu-učí obsah so žiakmi, učí sa, ako mu rozumejú a ako chápu to, čo sa prezentovalo. Následne sa učí, aký prístup zvoliť ku každému zo žiakov tak, by bol schopný učiť sa z ich interakcií so svetom a ostatnými. V dialogických interakciách sa učiteľ usiluje o pretvorenie svojej pozície, v ktorej má zrazu dve úlohy – hovoriaci i počúvajúci. Takisto ide o „pozývanie žiakov

⁶ Rozsah filozofickej literatúry zameranej na nenahraditeľnú úlohu počúvania vo vyučovaní neustále rastie, napr. English, 2011, Garrison, 1996, Haroutunian-Gordon a Lavery, 2011, Waks, 2015. Niektoré z týchto štúdií sa zohľadňujú aj v politických vedách pri rozvíjaní teórie demokracie, napr. Dobson, 2014. Empirické štúdie zamerané na počúvanie naznačujú existenciu korelácie medzi spôsobom, akým učiteľ načúva/počúva a tým, ako je žiak podporovaný alebo brzdený v myslení a učení sa, napr. Davis, 1996, Hintz a Tyson, 2005, tiež English, Tyson a Hintz, „Pedagogické počúvanie: Rola učiteľovho počúvania v porozumení a podporovaní problémov verbalizovaných žiakmi počas celotriednych matematických diskusií.“ Výskum je podporovaný The Spencer Foundation.

⁷ Tiež English, 2013, najmä kapitola 7 venovaná taktu a jeho prepojeniu s frónésis, sebakritikou a improvizáciou.

⁸ Napr. Freire, 1973, tiež Dewey, 2008/2016 a van Manen, 1991.

k tomu, aby i oni pretvorili samých seba na počúvajúcich, ale i hovoriacich v novom scenári triedy“ (Shor a Freire, 1987, s. 29–30, zvýraznené autorkou).

4 Naratívna schopnosť

Počas vyučovania musí učiteľ v tom istom čase sledovať interakcie žiakov medzi sebou a s učebnou látkou, takisto svojej vlastné interakcie. Toto nás vedie k určitej naratívnej schopnosti, ktorá je predpokladom dialogickej interakcie a „bytia so žiakmi.“ Freire spomína učiteľov, ktorí sa potrebujú naučiť ako „čítať triedu,“ podobne akoby to bol text, ktorý treba „dekódovať, porozumieť mu.“ Toto zahŕňa aj pozornosť/všímavosť voči študentskej „skladbe,“ ich zvykom, záujmom a spôsobom ako osloviť učiteľov i žiakov, a pravidlá, ktorými riadia sami seba (Freire, 2005, s. 88). Podobne, van Manen poukazuje na to, že vyučovanie v sebe obsahuje „učiteľskú vnímavosť“ k tomu, ako a do akej miery je prepojený so žiakmi (1991, s. 111) ako aj dostatočnú citlivosť, aby vedel „čítať vnútorný život“ žiakov. To prináša schopnosť interpretovať „skryté myšlienky, chápanie, city a túžby z nepriamych indícií akými sú gestá, správanie, vyjadrovanie a reč tela“ (1991, s. 125). Vnímanie triedy ako textu napovedá, že učitelia by mali byť schopní objavovať to, ako ich žiaci, individuálne a kolektívne, chápu svet a sú schopní vstupovať do interakcií s inými.

Metafora, v ktorej Robin Alexander predstavuje učiteľa ako navigátora na mape, pomáha predstaviť si jeho naratívnu schopnosť tak, ako sme ju definovali. Dialogické učenie je podľa Robina Alexandra založené na princípe „kumulácie.“ Ten možno opísať ako procesy, v ktorých učitelia a žiaci stavajú „na vlastných myšlienkach a vzájomných myšlienkach, ktoré prepájajú do koherentných línií premýšľania a bádania“ (2006, s. 38). Táto činnosť, tvrdí Alexander, je najnáročnejšia na zvládnutie spomedzi piatich princípov dialogického vyučovania. Vyžaduje od učiteľa, aby mal „konceptnú mapu toho, čo sa bude vyučovať, schopnosť myslieť na situácie nachádzajúce sa na mape aj mimo nej a vnímať kognitívne schopnosti detí“ (2006, s. 49). Rada by som pridala, že učiteľova naratívna schopnosť takisto vyžaduje schopnosť vnímať aj to, na akej úrovni sú žiaci sociálne, morálne a emocionálne.

Uvedené metafory naznačujú naratívnu schopnosť, ktorá znamená byť neustále zladený s kognitívnymi, emocionálnymi a morálnymi schopnosťami žiakov, pamätať na ich neukončené „príbehy,“ tiež byť schopný navigovať ich cez prekážky tak, aby pokračovali a dokázali si predstaviť, čo je možné. Učiteľ si môže všimnúť napríklad to, že žiak, ktorý bol vždy veselý a otvorený, zrazu odmieta spolupracovať v skupine pri riešení problémovej úlohy alebo žiak, ktorý zvyčajne nepočúva spolužiakov a prerušuje ich, teraz prijíma nápady spolužiaka a pripúšťa ich významnosť. Naratívna schopnosť je preto predpoklad na nasledovanie princípu kumulácie, teda vzájomného zblížovania a rozvíjania toho, čo už vzniklo v predchádzajúcich dialogických interakciách, ktoré sú, a v tomto súhlasím s Alexandrom, nevyhnutné na dialogické vyučovanie. Dialogická interakcia zameraná na sociálne a morálne učenie zahŕňa aj činnosť učiteľa, ktorý pomáha žiakom objavovať to, čoho sú už schopní a čoho ešte zatiaľ nie sú schopní v oblasti ľudskej interakcie. Pomáha

žiakom objavovať perspektívy ostatných, tie, ktoré si predtým neuvedomili, a prijímať ich, aby rozvíjali ďalšie premýšľanie a voľby (rozhodnutia).

Na základe tohto, môžeme ešte raz poukázať na kontrast s Freireho obrazom monologického učiteľa. Tam sa síce pojem „naratívnosť“ objavuje, ale je dôležité povedať, že má výrazne iný význam⁹. Monologický učiteľ „rozpráva príbeh,“ ale príbeh – fakty, hodnoty a obsah kurikula – je pripravený ešte predtým, ako žiaci vstúpia do triedy (Freire, 1973, s. 57). Úlohou monologického učiteľa je porozprávať príbeh, kým žiaci len počúvajú. V istom okamihu je príbeh „bez života“ a „ustrnutý“ a žiaci sú vedení, aby „memorovali informáciu mechanicky“ (Freire, 1973, s. 57–58). Vzdelávanie a výchova založené na „nalievaní vedomostí slúžia na to, aby bránili premýšľaniu“ (Freire, 1973, s. 63). V spomenutom vnímaní vyučovania nachádzame skryté dôsledky: to, že ľudské bytosti sú ahistorické a netransformujú spôsob premýšľania a percepcie sveta v rámci vývinu a učenia, ktoré sú súčasťou zmien seba a sveta okolo. Namiesto toho sa prispôbujú realite ako niečomu fixnému (Freire, 1973, s. 71)¹⁰.

V ostrom kontraste je skutočnosť, že naratívna schopnosť si uvedomuje dokonalosť všetkých ľudských bytostí, čo znamená, že tieto sú schopné učiť sa od ostatných ako historických bytostí¹¹. Príbeh žiaka, ktorý učiteľ vytvára, vzniká aj tým, že doň žiak prispieva. Naratívna schopnosť zahŕňa aj komunikáciu so žiakmi, ktorí prispievajú k tomu, aby im správne porozumel a overil si svoje zistenia (Freire, 2005, s. 90). Freire konštatuje, že „trieda ako text“ postupne „vytvára hlbšie porozumenie seba samej,“ a práve tým môže prispieť k „novému poznatku samej o sebe“ (2005, s. 90). V školskom prostredí, v ktorom žiaci spoločne vytvárajú komunity, vyjadrenie názoru jednotlivcov nesmeruje k seba presadeniu. Skôr ide o demokratickú participáciu založenú na sledovaní perspektív ostatných, podelení sa o nápady, porozumenie toho, ako moje názory a názory ostatných súvisia so širším konceptom humanity. Ak by som to chcela zhrnúť, učiteľova naratívna schopnosť prekračuje hranicu porozumenia žiackej kognitívnej schopnosti a rastu smerom k porozumeniu vzťahov, ktoré sa tvoria s a medzi žiakmi a tieto sú založené na starostlivosti a vzájomnom spoznaní sa.

5 Schopnosť vytvárať spoločnosť

„Bytie so žiakmi“ vo význame, opisuje spôsob bytia, ktorý od učiteľa vyžaduje, aby mal prehľad o tom, aký druh spoločnosti sa so žiakmi v školskom prostredí vytvára. Marta Nussbaumová nám svojou diskusiou o angažovaní sa prostredníctvom naratívneho umenia pomáha predstaviť si, ako opísať učiteľovu schopnosť viesť dialóg ako schopnosť vytvárať spoločnosť rovnocenných žiakov. Nussbaumová poukazuje na to, že príbehy a romány sú dôležité pri angažovaní z viacerých perspektív, ale môžu „kultivovať naše sympatie nejednoznačne, nasmerujúc našu pozornosť na niektoré druhy ľudského bytia

⁹ Ďakujem Nicki Hedgeovej, že ma upozornila na moment, ktorý treba vyjadriť explicitne.

¹⁰ Freireho koncept je spojený s nemeckým pojmom Bildung ako bol vysvetlený Humboldtom, 2001/1793.

¹¹ Myšlienka, ktorá podporuje Freireho výchovno-vzdelávacie perspektívy je, že všetky ľudské bytosti sú schopné učenia sa, čo je v súlade s dlhou tradíciou myslenia o „perfektnosti“ ľudských bytostí. Viac tiež v English, 2013.

a nie žiadne iné“ (1997, s. 101). Súčasťou kritického čítania a vyučovania príbehov je nachádzať ich „predsudky a slepé miesta“ a nahliadať na to, čo je nutné na danej strane odhaliť, čo na tej strane chýba (Nussbaum, 1997, s. 101). Čie názory sú vynechané z obrazu? Sympatizujeme s jednou skupinou viac ako s inou a prečo? Zdôrazňujúc poznámky Nussbaumovej, ide o špecifický didaktický prístup, ktorý označujem ako dialogický. Dialogické vyučovanie vytvára spoločenstvo vďaka prehľadu o tom, koho názor nebol vypočutý a kto, ak taký niekto je, zostal ticho, a tiež vďaka napĺňaniu potrieb týchto žiakov a potrieb skupiny ako celku. Cieľom je, aby každý žiak videl sám seba ako účastníka rozvíjajúceho sa demokratického života triedy.

Pre schopnosť vytvárať spoločenstvo je nevyhnutná snaha o pochopenie ticha v rámci dialogických interakcií. To znamená porozumenie, že používanie určitého jazyka môže mať stupňujúci alebo naopak utlmujúci vplyv na žiakov, ktorí nemusia mať túžbu používať ho alebo sa cítiť takí schopní v jeho používaní ako učiteľ. Bell Hooks (1994) aj Lisa Delpitová (2006) upozorňujú na to, že jazyk môže v triede vyvolávať skôr napätú ako uvoľnenú atmosféru, pretože má silu umlčať tých, ktorí používajú „ne-dominantný“ jazyk alebo rozprávajú inak ako učiteľ. V týchto prípadoch prebiehajú medzi učiteľom a žiakom interakcie, ktoré nie sú „dialogické,“ ale stávajú sa antialogickými a menej častými.

Aby sme sa vyhli ťaživým, antialogickým interakciám v triednom prostredí, učiteľ by mal v rámci svojej schopnosti vytvárať komunitu podporovať dva navzájom prepojené druhy tenzie. Prvá tenzia je založená na pochopení, že v každom dialógu existuje ticho, ktoré je nevyhnutné na to, aby účastníci počúvali. Ticho však nemusí vždy implikovať počúvanie, môže ísť aj o implikovanie toho, že sa účastník cíti vylúčený z dialógu¹². Druhý druh napätia vzniká medzi potrebou dovoliť, aby boli v triede spolu-existovali rozličné jazyky – a to doslovne (Hooks zdôrazňuje, aké prostriedky napomáhajú používaniu rozličných dialektov alebo nedominantných jazykov¹³), aj názorne (ktoré prostriedky umožňujú odlišné vnímanie reality, či odlišné procesy, ktoré zdôvodňujú zapojenie sa do dialógu) – a potrebou pomôcť žiakom pochopiť a komunikovať v jazyku, ktorý je dominantný v kultúre, že toto je jazyk občianskej participácie, a teda aj moci¹⁴. Učiteľ, ktorý vytvára komunitu, usmerňuje tieto tenzie vďaka schopnosti udržiavať tieto protipólové pozície vo svojej mysli, kým sa snaží zapájať žiakov. Schopnosť vytvárať komunitu je založená na zodpovednosti učiteľa za žiakov, v rámci ktorej im má pomáhať učiť sa existujúce spôsoby poznávania, myslenia a koexistencie, ale zároveň aj rozpoznávať, že

¹² K pojmu ticha vo výchove a vzdelávaní viac napr. v Forrest, 2013 a Schultz, 2003. Empirické výskumy ukazujú, že žiaci sú ticho z viacerých dôvodov, môže to byť napr. preto, že počúvajú alebo sa boja rozprávať a urobiť chybu (Hintz, 2011). Toto poukazuje na fakt, že učitelia potrebujú hlbšie porozumieť dôvodom ticha.

¹³ Hooksová opisuje situácie, keď umožňuje žiakom hovoriť v materinskom jazyku v triede, a potom text preložiť. Tiež to, ako obohatila svoje rozprávanie a písanie s černošským dialektom, ktorý pochádzal z prostredia, kde vyrastala (Hooks, 1994, s. 172).

¹⁴ Delpitová, 2006 (s. 680), píšuc o USA, hovorí o tom, že všetky deti majú právo učiť sa bežnú angličtinu, ktorá je dominantným jazykom aj pre potreby demokratickej participácie. Samozrejme, anglický jazyk sa stal prostriedkom medzinárodnej komunikácie, a toto komplikuje otázky spojené s vyučovaním v krajinách, kde nie je národným jazykom, ale stále zostáva jazykom, ktorý je spájaný so silou za hranicami krajiny.

v budúcnosti možno budú oni prispievať k ich zmene, a preto musia mať schopnosť kritického myslenia, aby tak mohli robiť.

Tieto tri schopnosti (seba-kritika, naratívnosť a vytváranie komunity) existujú navzájom prepojené, a tak pomáhajú učiteľovi porozumieť, čo sa stalo alebo čo sa deje v rámci dialogickej triedy, ale taktiež aj obsiahnuť kritickú perspektívu toho, čo je možné a čo je nevyhnutné, aby sa žiaci naučili rešpektujúci obsah predmetu, ale aj sociálne a morálne interakcie. Tieto schopnosti podporujú prostredie, v ktorom môžu žiaci objavovať limity svojich vedomostí a schopností a zaujímať sa o svoje limity. Vyučovanie, ktoré je dialogické, navádza k seba-reflexii žiaka, tak že sa žiak obráti do svojho vnútra – „vedomie je obrátené samo na seba¹⁵“ – a začína sa spochybňovať samozrejmé veci, hľadá nové spôsoby chápania a existovania vo svete. Dialogické vyučovanie pomáha žiakom zaoberať sa, slovami Freireho, „limitnými situáciami,“ teda pomáha žiakom zaoberať sa so situáciami, v ktorých sú zoči-voči svetu a ktoré práve preto vyžadujú kritickú reflexiu (Freire, 1973, s. 69, tiež s. 89–95). Ako neskôr vysvetlím, znamená to, že dialogické vyučovanie môžeme vnímať aj ako cestu, v rámci ktorej pomáhame žiakom objavovať „slepé miesta,“ ktoré sú súčasťou skúsenosti ľudskej existencie (English, 2013).

6 Dialogické vyučovanie a preskúmanie „slepých miest“ ako morálna úloha

Dialogické vyučovanie je založené na rozpoznaní toho, že učenie nie je len jednoduché, postupné a pokračujúce zhromažďovanie informácie, je prerušované v dôsledku nášho stretnutia s novými myšlienkami, predmetmi a interakciami a sprevádzané skúsenosťami neistoty, pochybností, frustrácie z toho, že nie sme schopní okamžite niečomu novému porozumieť (English, 2013). Povedať, že štruktúra učenia v sebe obsahuje diskontinuitu, znamená aj povedať, že prináša konfrontáciu s vlastnými obmedzeniami vedomostí a schopností, t. j. vlastnými slepými miestami – alebo ako som už opisovala, negatívnosťou vlastnej skúsenosti (English, 2013)¹⁶. Používam slovné spojenie „slepé miesta“ metaforicky, pretože je obzvlášť dôležité zachytiť jednak individuálny aspekt skúsenosti (moje slepé miesto je špecifické pre moju skúsenosť s učením v čase) a vzájomné prepojenie medzi jednotlivcom a svetom (len ja dokážem rozpoznať, že slepé miesto vzniká na základe stretnutí so svetom a inými, čo je pre mňa istým spôsobom neznáme, a tak mi naznačuje limity mojich vedomostí a skúseností). Dialogické vyučovanie podporuje úsilie žiakov skúmať svet prostredníctvom účasti v ňom. Toto „skúmanie“ nemôžeme zužovať len na prijímanie informácií od autority, skôr si vyžaduje skúsenosť toho, čo sa nehodí, čo

¹⁵ Freire (1973, s. 66–67). Freire vychádza z Jaspersa. K myšlienke seba-reflexie ako podstatnej charakteristiky dialógu je možné nahliadnuť tiež na to, čo Hannah Arendtová (1981) vychádzajúc zo Sokrata nazýva „dva v jednom,“ kde „self“ (ja) je prítomné ako hovoriaci i počúvajúci. (O prepojení tejto myšlienky s morálnym učením je viac v English, 2013, Kapitola 5.)

¹⁶ Tiež Benner, 2003, Benner a English, 2004.

je v kontradikcii s niekoho myšlienkami, čo nesúhlasí s očakávaniami iných, a takým spôsobom jednotlivca vyruší a vyvoláva potrebu uvažovania¹⁷.

Pedagogickí psychológovia Fritz Oser a Márie Spychigerová (2005) napomáhajú hlbšie vysvetliť pojem dialogické vyučovanie a jeho prepojenie s učiteľovou schopnosťou podporovať skúsenosti žiakov pri stretnutiach s ich slepými miestami¹⁸. V teoretickom a empirickom výskume odlišujú medzi transmisívnym a dialogickým prístupom v inštruovaní, čo je založené na tom, ako učiteľ reaguje (alebo nesprávne reaguje) na omyly žiakov alebo ich ťažkosti s obsahom učiva. Dialogické interakcie (na rozdiel od transmisívnych) zapájajú žiakov do procesu uvažovania a konfrontovania sa s vlastnými slepými miestami.

Oser a Spychigerová vo svojich štúdiách zameraných na interakcie v triede naznačujú, že učitelia, ktorí uprednostňujú priamu transmisiu, prehliadajú ťažkosti a omyly žiakov a nedokážu tieto momenty použiť ako situácie, z ktorých sa možno učiť (porovnaj tiež Alexander, 2006). Poukazujú, že táto skutočnosť vytvára, povedané ich slovami, „Bermudský trojuholník,“ čo znamená, že učiteľ sa pýta otázky a ak prvý žiak nesprávne odpovie, potom požiada o korekciu odpovede druhého žiaka. Ukazuje sa, že takýmto spôsobom úplne negujú možnosti učenia sa, ktoré sú prítomné v triede: „Učiteľ a druhý žiak už predsa vedia (odpoveď) a pre prvého žiaka bolo všetko prirýchle“ (Oser, Spychigerová, 2005, s. 163). Učitelia tak premrhávajú príležitosť na pretváranie miskoncepcií a chápania toho, ako prepojiť existujúce predstavy s tým, čo sa odohráva v triede alebo v širšej spoločnosti (Oser, Spychigerová, 2005, s. 163).

V týchto situáciach sa vytráca príležitosť, aby sa žiaci učili, čo nerobiť alebo ako nemyslieť, čo sa označuje ako „negatívny poznatok.“ Negatívny poznatok, ako sa ukazuje v tejto a iných štúdiách, je veľmi podstatný na učenie sa toho, čo je epistemologicky platné a správne alebo morálne odôvodnené (Oser, Spychigerová, 2005; Oser, 2005). Učitelia, ktorí hľadajú len správne odpovede, zostanú „zaseknutí“ v Bermudskom trojuholníku a v dôsledku toho si vytvárajú naučené modely inštrukcií, ktoré neumožňujú žiakom mať miskoncepce. Tento didaktický model nazývajú „Didaktika vyhýbania sa omylom“ (Fehrerervermeidungsdidaktik, s. 164). Ak učitelia nevnímajú chybu a ostatné formy diskontinuity v skúsenosti žiakov, t. j. zmätenie, pochybnosť, nesprávne pochopenie a frustráciu, ako súčasť učenia sa, alebo sa vyhýbajú takýmto momentom – možno preto, že si myslia, že ak tak robia, pomáhajú deťom – v skutočnosti bránia rozpoznaniam a využitiu príležitostí učenia sa (English, 2013). A v tomto zmysle limitujú žiakov v ich kognitívnom a morálnom raste (English, 2013)¹⁹.

¹⁷ Chápanie vyučovania ako „prerušenia skúseností žiakov“ som viac opísala v English, 2013, najmä v kapitolách 4 a 7.

¹⁸ Všetky preklady Oser a Spychigerove z nemčiny do angličtiny urobila autorka (A. English).

¹⁹ Medzinárodné výskumy indikujú, že predmety STEM (veda, technológia, inžinierstvo, matematika), ktoré sa bežne učia priamou transmisiou poznatkov, by mali byť vyučované prostredníctvom dialógu (napr. Alexander, 2006, Mercer a Littleton, 2007). Postupy vo vyučovaní matematiky v USA (napr. NCTM, 2014) zdôrazňujú význam úsilia žiakov vo vyučovaní. Uvedené je podporené výskumom, ktorý potvrdzuje opodstatnenosť žiackej skúsenosti diskontinuity, natrafenia na limity myslenia a poznania, ktoré sú pre žiakov výzvou a zneisťujú ich spôsobom, ktorý napomáha abstraktnému porozumeniu. V opisoch postupov však chýba presné vymedzenie toho, čo vytvára „produktívnu“ diskontinuitu. Pri

Autori dávajú do kontrastu „didaktiku vyhýbania sa omylom“ napr. s „didaktikou podnetných omylov a ich preskúmania“ [Fehlerermuetigungs- und aufsuchensdidaktik] (Oser, Spsychigerová, 2005, s. 164). V tomto prístupe sa učitelia zameriavajú na facilitovanie žiackeho skúmania toho, čomu ešte neporozumeli alebo ešte nedokázali urobiť (Oser, Spsychigerová, 2005). Toto súvisí s tým, čo Alexander spája s cieľom dialogického vyučovania, v ktorom sa „žiaci učia artikulovať, čo vedia a nevedia a čo sa ešte potrebujú učiť“ (Alexander, 2008, s. 93). Vďaka tomuto prístupu sa žiaci učia pýtať na to, čo vedia a nevedia, čo sú schopní alebo nie urobiť, a naopak konfrontovať s tým spojené skúsenosti diskontinuity, t. j. pochybnosti alebo frustrácie, ktoré vznikajú v nových spôsoboch myslenia alebo nových schémach interakcií s ostatnými (English, 2013). Podporovanie autonómie žiakov preto neznamená, že ich učiteľ nechá robiť, čo chcú, a len sleduje ich činnosť. Tak je niekedy nesprávne interpretovaný aj Deweyho progresivizmus. Skôr to znamená podporovať skúsenosť žiakov spôsobom, ktorý im pomáha objavovať pre samých seba, čím sú limitované ich poznatky a schopnosti, a teda si môžu vybrať, ako sa vypoariadať s týmito limitmi a prostredníctvom toho sa učiť a rásť.

Ak sú triedy len miestom, v ktorom sa potvrdzuje, čo už dieťa vie, a naopak aj to, čo ešte dieťa nezvládlo, potom toto dieťa nielenže stráca príležitosť zvládnuť určitú špecifickú časť obsahu, ktorému ešte neporozumelo (vlastné špecifické slepé miesta), ale stráca aj príležitosť na sociálne a morálne učenie sa. Typ sociálneho a morálneho učenia sa, ktoré tu spomínam, je také učenie sa, v ktorom sa učíme z omylov a miskoncepcií iných. Pri monologickom vyučovaní učiteľ nevytvára priestor na rozličné perspektívy. To, čo žiaci hovoria, kým rozpráva, správne alebo nesprávne odpovede, sa využívajú tak, aby nerušili obsah vyučovacej hodiny, čo súčasne znamená, že neťažia ani zo skúsenosti učenia sa ostatných. Naopak, dialogické vyučovanie, v ktorom učiteľ vyhľadáva a diskutuje o miskoncepciách alebo problematických interakciách medzi žiakmi, využíva svoje schopnosti (ktoré boli spomenuté vyššie) na podnecovanie vyjadrenia viacerých názorov, ktoré včleňuje do rozhodnutí o tom, čo sa bude vyučovať a učiť sa. Dialogické vyučovanie, prezentovaním viacerých perspektív, pozýva každého žiaka, aby nazeral na omylnosť zo svojej perspektívy, vyzýva k sebareflexii, pýta sa na správne a nesprávne, preskúmava a predstavuje odlišné spôsoby toho, ako rozumieť svetu.

Vďaka tomu, že rozličné možnosti a pohľady na témy sa vnímajú ako relevantné a cenné, žiaci chápu, že objavovanie nových myšlienok zahŕňa nepresné, mätúce a často nesprávne predstavy. To žiakov takisto, ako by povedal Dewey, „drží v napätí,“ čo vysvetľuje ako podstatný moment každého učiaceho sa procesu, v ktorom sa usilujeme o pochopenie nových vecí (napr. Dewey, 2008/1916/2008, s. 155). Keď sme v napätí, umožňuje nám to zastaviť sa a myslieť, čo má aj morálny význam: môžeme reflektovať danú skutočnosť a objavovať, na čom sú založené naše slepé miesta a slepé miesta ostatných. Ale takisto môžeme prísť aj na to, ako naše spôsoby usudzovania a konania, a tiež spôsoby ostatných, nemusia byť spojené s rešpektom a záujmom o ostatných.

tejto otázke je dôležité, či diskontinuita vyvoláva skúsenosť podnecujúcu sebareflexiu, a nie či smeruje k určitému, vopred definovanému výsledku (English, 2013).

Hľadanie správneho a dobrého sa stáva súčasťou procesu komunikácie a spolupráce s ostatnými, nie je len izolovaným a potenciálne osobitým procesom v mysli, ani procesom založeným výlučne na súhlase s autoritou. Žiaci v hľadaní porozumejú dôvodom, ktoré vedú k uprednostneniu jedného riešenia pred inými. Keďže možnosti zvažovali a priamo vyjadrili v dialógu, hľadanie žiakom ukazuje aj to, čo môže byť pre iných zraňujúce. V tomto procese sa žiaci učia všímať si aj dôležité momenty, ktoré možno stoja za opätovné zváženie, pretože vybrané riešenie neprinieslo želané výsledky (pozri Oser, Spychigerová, 2005, s. 165–167, pozri tiež English, 2013).

7 Kultivovanie empatie a pokory

Z predchádzajúceho textu by malo byť jasné, že neobhajujem vysvetlenie dialogického vyučovania ako jednoduchú príležitosť pre žiakov, aby robili chyby. Skôr chcem poukázať na to, že dialogické vyučovanie v sebe nevyhnutne obsahuje vytváranie situácií, v ktorých žiaci prežívajú svoje „limity,“ ale tak, aby ich vedeli opísať, reflektovať a na ich základe diskutovať o svojich slepých miestach a slepých miestach spolužiakov. Aj keď tieto situácie sú často spojené s omylmi, chápanie „omylu“ je blízko k plnému pochopeniu významu pojmu „slepé miesto.“ V morálnej a sociálnej oblasti učenia sa, slepé miesta poukazujú na to, čo som nazvala „pragmaticko-morálna dimenzia negatívnosti našej skúsenosti,“ čím myslím, tie aspekty skúsenosti, ktoré sa ukazujú, keď sa ocitneme v neočakávanej situácii v našej interakcii s ostatnými a musíme sa sami seba spýtať: Čo by som mal robiť? V tejto dimenzii skúsenosti sa ocitáme, keď riešime dilematickú situáciu, ktorá sa nedá vyriešiť len nasledovaním princípov alebo naivnou vierou, že náhodný pokus riešenia nám vyjde. Práve naopak, jediný spôsob, ako situáciu vyriešiť, je sebakritická reflexia a uvažovanie nad všetkými špecifikami²⁰.

Dialogické vyučovanie v sebe obsahuje to, čo som nazvala, „bytie so žiakmi“; učiteľ pomáha žiakom učiť sa, ako byť „so“ svetom a ostatnými. Pre Freireho, bytie „so svetom“ znamená to, že jednotlivec chápe seba a ostatných ako súčasť sveta. „Bytie súčasťou“ sveta znamená podieľať sa na vyjadrovaní demokratických predpokladov „načúvania ostatným,“ „rešpektovania,“ „pýtania sa,“ „vyjadrovaním kritiky“ a „debatovaním“ (2005, s. 116–117). Tiež to znamená nácvik vlastnej aktívnej schopnosti opätovnej konceptualizácie individuálneho prvotného spôsobu vnímania vzťahu medzi sebou a limitnou situáciou, v ktorej sa jednotlivec nachádza: „Nie je to len limitná situácia, ktorá vytvára klímu bezdomovectva, ale skôr to, ako sú tieto situácie vnímané ľuďmi ako istý historický moment, či sa objavujú ako obmedzenia alebo neprekonateľné prekážky“ (Freire, 1973, s. 89).

Na to, aby výchova a vzdelávanie mohla prispieť k aktívnej schopnosti žiakov vnímať limitné situácie ako „obmedzenia,“ musia byť žiaci konfrontovaní s novými myšlienkami,

²⁰ English (2013, s. 152–154). V uvedenom kontexte takisto odlišujem túto skutočnosť od fyzicko-existenčialnej a teoreticko-experimentálnej dimenzie negatívnej skúsenosti. Obe dimenzie rozvíjam v spojení s filozofickým myslením Herbarta a Deweyho, takisto aj v spojení s Platónom a súčasnou fenomenológiou. K problematike dlhoročnej filozofickej tradície, ktorá uvažuje o negatívnej morálke a tom, ako je spojená so súčasným vnímaním demokracie a výchovy a vzdelávania, píše tiež Benner et al., 2015.

perspektívami a skúsenosťami, ktoré sú výzvou v kontexte formálneho učenia sa. I keď sa nezameriavam na to, ako môže dialogické vyučovanie prispieť k rozvoju cností, mohla by som zdôrazniť dve rozvíjané cnosti: pokoru a empatiu. Účasť na procesoch, v ktorých sa ukazujú rozličné perspektívy a vytvára význam, umožňuje žiakom vidieť, že existujú odlišné perspektívy ako je tá ich, dokážu rozpoznať vlastnú omylnosť, čo je predpoklad na rozvíjanie pokory. Podobne, žiaci prostredníctvom dialogických interakcií rozoznávajú nielen silu ich názoru, ale aj vzťah ich názoru k názoru ostatných a to, ako skúsenosti a perspektívy ostatných prispievajú k rozvoju ich názorov, toto súvisí s rozvíjaním schopnosti empatie.

Dialogické formy výchovy a vzdelávania vystavujú žiakov a učiteľov rozmanitým perspektívam a zdôvodneniam, tiež prispievajú žiackej schopnosti predstaviť si, že s niektorými myšlienkami a predstavami, ktoré vnímali ako pravdivé, by to mohlo byť aj inak. Rozvíjanie schopnosti žiakov chápať, že veci môžu byť aj inak, prispieva k morálnej aktivite, v ktorej sa podporuje hľadanie zmien, ktoré podporujú personálne a sociálne podmienky (Greene, 1995). Pri predstavovaní si toho, aký iný by mohol byť názor, sa uplatňuje pokora aj empatia, keďže predstavivosť vyžaduje nazeranie na veci a situácie z inej perspektívy, a popritom pochopenie toho, že náš prvotný náhľad je limitovaný, pretože sme si predtým neuvedomovali názory a perspektívy iných, ktoré teraz zohľadňujeme. Dialogické vyučovanie pri vytváraní schopnosti rešpektovania ostatných podporuje žiakov, aby kriticky, reflektívne a nápadito vstupovali do interakcií so svetom.

8 Implikácie pre vzdelávaciu politiku v súvislosti s hodnotením kvality vyučovania: Ako zhodnotíme neviditeľné?

Všeobecne môžeme pozorovať, že demokratické spoločnosti potrebujú podporovať rozvíjanie sociálnych a morálnych vlastností mladých ľudí, ktoré následne napomáhajú k rozvoju demokracie. Osoby zodpovedné za vytváranie politického smerovania používajú termín „zručnosti 21. storočia,“ ktorý obsahuje schopnosť „myslieť kriticky“ a „spolupracovať.“ Súčasná Biela kniha Rady Európy toto ešte rozširuje a žiada, aby mladí ľudia rozvíjali „reflektívne“ a „sebakritické“ predpoklady na to, aby dokázali zmysluplne pristupovať k rozmanitosti (CEMFA, 2008, s. 29).

Veľkú časť zodpovednosti za rozvíjanie uvedeného majú učitelia a školy, ktoré by mali zabezpečiť primerané osvojovanie si sociálnych a morálnych kompetencií. Niektoré regióny, napr. Škótsko, v tomto snažení zašli ešte ďalej, keď jasne vyjadrili výstupy morálneho a sociálneho učenia sa v novom Kurikule excelentnosti. Niečo podobné je i v Anglicku, kde inšpektori stále hodnotia, či učitelia sledujú „rovnosť príležitostí a vnímanie rozmanitosti“ a či rozvíjajú morálne a sociálne zručnosti, v rámci ktorých žiaci rozvíjajú „schopnosť reflektovať vlastné názory“ a „schopnosť rozumieť a oceňovať iné názory o (morálnych a etických) otázkach“ (Ofsted, 2015, s. 36).

Otázkou zostáva, ako tieto oblasti zodpovednosti učiteľa môžu byť hodnotené, aké dôkazy je možné vziať do úvahy. Súčasné skúmanie problematiky konštatuje, že v krajinách OECD sa intenzívne hodnotia fakty získané pri pozorovaní vyučovania (Santiago, Benevides,

2009, s. 14). Napriek tomu, ako Lee Shulman poukázal pred skoro 30 rokmi, pozorovania v triedach často „zlyhávajú na nemožnosti obsiahnuť všetky kritické momenty vyučovania.“ Prirovnáva to „fotografovaniu Mony Lízy čiernobielym fotoaparátom Polaroid,“ pretože nedokáže obsiahnuť komplexnosť všetkých faktorov, ktoré vedú učiteľa k rozhodnutiu, ako bude viesť hodinu (2004/1988, s. 342). Vážny problém pozorovania so zámerom hodnotenia je to, že schopnosti učiteľa, ktoré podporujú morálny a sociálny rozvoj žiakov, sú do určitej miery neviditeľné – sú skryté v spôsobe, ako učiteľ rozmýšľa, jeho predpokladmi, spôsobmi, ako počúva, uvažuje, je pozorný a vo vnútornej reflexii, ktorá ovplyvňuje interakcie so študentmi. Ak hodnotiteľ vyučovania dôkladne nerozumie, ktoré schopnosti by učiteľ pri rozvíjaní morálneho rastu mal mať, učiteľia nebudú dôverovať systému, ktorý ich hodnotí. Bez dôveryhodného systému, učiteľia čelia vážnej etickej dileme: či „vyučovať pre inšpekciu,“ t. j. zabezpečiť, aby žiaci vyzerali ako dobre vychovaní v súlade so sociálnymi normami (sediaci ticho v laviciach, individuálne pracujúci na úlohe) a vedieť pritom, že takéto správanie žiakov sa inšpektorom bude páčiť, ale je možné, že limituje morálny rozvoj žiakov. Alebo, zostať verní dialogickému vyučovaniu, uvedomujúc si, že toto podporuje morálny rozvoj žiakov, ale môže priniesť rozličné formy správania (hranie sa, rozprávanie, interakcie a riešenie konfliktov), ktoré môžu spôsobiť, že inšpektori budú situáciu interpretovať nesprávne²¹.

Mnoho politikých činiteľov chápe nedostatočnosť meraní, ktoré kauzálne prepájajú úspešnosť učiteľa s výsledkami žiakov v testoch, napriek tomu však stále prevládajú tieto typy meraní. Vzdelávacia politika potrebuje riešiť i nebezpečenstvo externých pozorovaní a povrchnosť v ich hodnotení. Čo skutočne potrebujeme, sú komplexné metódy prekračujúce „v tomto momente pozorovateľné.“ Znamená to, vedieť niečo o tom, ako učiteľia premýšľajú a rozumieť tomu, čo všetko vytvára ich rozhodnutia na isté konanie.

9 Zhrnutie

V tomto texte som zdôraznila, že by sme nemali zabúdať na predstavu, že vyučovanie je morálne snaženie, ktoré vyžadujú isté schopnosti na facilitáciu morálneho a sociálneho rozvoja. V súčasnosti uvažovanie o tom, čo znamená byť dobrý učiteľ, nezostáva na úrovni regionálnych, či národných diskusií. Skôr by sme mohli povedať, že vzrastá snaha vytvoriť komparatívne výchovno-vzdelávacie paradigmy na globálnej úrovni, ktoré by umožnili potvrdiť, že mladí ľudia sú primerane pripravení na zmysluplnú konfrontáciu s rozmanitými situáciami, ktoré sa im v živote stanú. To, aký obraz o vyučovaní si učiteľia, výskumníci a politickí činitelia vytvoria a aké prejavy vo vyučovaní budú vnímať ako relevantné na potvrdenie tohto obrazu, ovplyvní všetkých žiakov pri vstupe do rozmanitého sveta. Preto je nevyhnutné, aby pedagogický výskum pokračoval v prehodnocovaní podoby dobrého vyučovania a podobe legitímnych procesov hodnotenia vyučovania. Tvrďím, že

²¹ Schéma zodpovednosti založená na odmenách a trestoch vytvára podobnú etickú dilemu pre učiteľov, ktorí sú konfrontovaní s tým, či budú „vyučovať pre testovanie,“ lebo inak prídu o prácu a/alebo škola o zdroje, alebo budú vyučovať spôsobom, ktorý zodpovedá pedagogickým princípom, o ktorých sú presvedčení, že pomôžu žiakom pri učení, ale nedokážu žiakom ihneď zabezpečiť žiadaný výsledok v testovaní.

základná požiadavka akéhokoľvek legitímneho hodnotenia vyučovacej praxe musí vziať do úvahy skryté aspekty učiteľových spôsobov myslenia a porozumenia.

*Príspevok vychádza s láskavým dovolením redakcie časopisu
Journal of Philosophy of Education a autorky Andrey R. English.*

Literatúra

1. Alexander, R. 2008. *Essays on Pedagogy*. London : Routledge. ISBN 978-0-415-45483-4.
2. Alexander, R. J. 2006. *Towards Dialogic Teaching : Rethinking Classroom Talk*. Cambridge : Dialogos. ISBN 978-0-954-69436-4.
3. Arendt, H. 1981. *The Life of the Mind*. New York : Harcourt Brace Jovanovich. ISBN 978-0-547-54147-1.
4. Benner, D. 2003. Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift Für Pädagogik*, roč. 46, s. 96–110.
5. Benner, D., English, A. 2004. Critique and Negativity. Towards the Pluralisation of Critique in Educational Practice, Theory and Research. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, Issue 3, s. 409–428. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00394.x>).
6. Benner, D., von Oettingen, A, Peng, Z., Stepkowski, D. 2015. *Bildung-Moral-Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn : Ferdinand Schöningh. ISBN 978-3-506-76946-6.
7. Biesta, G. J. J. 2011. *Good Education in an Age of Measurement : Ethics, Politics, Democracy*. Boulder : Paradigm. ISBN 978-1-594-51791-4.
8. Burbules, N, and Bruce, B. C. 2001. *Theory and Research on Teaching as Dialogue* [online] Urbana-Champaign : University of Illinois. [citované 15. novembra 2014]. Dostupné na: (<http://faculty.education.illinois.edu/burbules/papers/dialogue.html>).
9. *White Paper on Intercultural Dialogue*. [online] Strasbourg : CEMFA. [citované 16. septembra 2015]. Dostupné na: (coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf).
10. Davis, B. 1996. *Teaching Mathematics : Toward a Sound Alternative*. New York : Routledge. ISBN 978-0-815-32297-9.
11. Delpit, L. 2006. *Other People's Children : Cultural Conflict in the Classroom*. New York : The New Press. ISBN 978-1-595-58074-0.
12. Dewey, J. 2008/1916. *Democracy and Education*. In J. A. Boydston (Ed.). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press. ISBN 978-0-809-32804-8.
13. Dobson, A. 2014. *Listening for Democracy : Recognition, Representation, Reconciliation*. Oxford : Oxford University Press. ISBN 978-0-199-68245-4. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199682447.001.0001>).
14. English, A. 2011. Critical Listening and the Dialogic Aspect of Moral Education : J. F. Herbart's Concept of the Teacher as Moral Guide. In *Educational Theory*, Vol. 61, Issue 2, s. 171–189. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00398.x>).
15. English, A. R. 2013. *Discontinuity in Learning : Dewey, Herbart and Education as Transformation*. New York : Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-02521-9.
16. Forrest, M. 2013. Practising Silence in Teaching. In *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 47, Issue 4, s. 605–622. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12043>).
17. Freire, P. 1973. *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Seabury Press. ISBN 978-0-826-41276-8.
18. Freire, P. 1998. *Education for Critical Consciousness*. New York : Continuum.

19. Freire, P. 2005. *Teachers as Cultural Workers : Letters to Those who Dare to Teach*. Boulder, CO Westview. ISBN 978-0-813-34329-7.
20. Garrison, J. 1996. A Deweyan Theory of Democratic Listening. In *Educational Theory*, Vol. 46, Issue 4, s. 429–452. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1996.00429.x>).
21. Grant, C. A. 2008. Teacher Capacity : Introduction to the Section. In *Handbook of Research on Teacher Education : Enduring Questions in Changing Contexts*. New York : Routledge, 2008, s. 127–133. ISBN 978-0-805-84777-2.
22. Greene, M. 1995. *Releasing the Imagination : Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco : Jossey-Bass, Inc. ISBN 978-0-787-95291-4.
23. Haroutunian-Gordon, S., Laverty, M. (Eds.) 2011. Listening : An Exploration of Philosophical Traditions. In *Educational Theory*, Vol. 61, Issue 2, s. 117–124. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00394.x>).
24. Herbart, J. F. 1806/1902. *The Science of Education*. Boston : D. C. Heath & Co.
25. Hintz, A. 2011. Understanding Students' Experiences as Listeners during Mathematical Discussion. In *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, Vol. 11, Issue 3, s. 261–272. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1080/14926156.2011.595883>).
26. Hintz, A., Tyson, K. 2015. Complex Listening : Supporting Students to Listen as Mathematical Sense Makers. In *Mathematical Thinking and Learning*, Vol. 17, Issue 4, s. 296–326. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1080/10986065.2015.1084850>).
27. Hooks, B. 1994. *Teaching to Transgress : Education as the Practice of Freedom*. New York : Routledge. ISBN 978-0-415-90808-5.
28. Humboldt, W. V. (2001/1793) Theory of Bildung. In Westbury, I., Hopmann, S., Riquarts, K. (Eds.) *Teaching as a Reflective Practice : The German Didaktik Tradition*. Mahwah : NJ, Lawrence Erlbaum Associates, s. 57–61. ISBN 978-0-805-82920-4.
29. McDiarmid, G. W., Clevenger-Bright, M. 2008. Rethinking Teacher Capacity. In *Handbook of Research on Teacher Education : Enduring Questions in Changing Contexts*. New York : Routledge, s. 134–156. ISBN 978-0-805-84776-5.
30. Mercer, N., Littleton, K. 2007. *Dialogue and the Development of Children's Thinking : A Sociocultural Approach*. New York : Routledge. ISBN 978-0-203-94665-7.
31. National Council for Mathematics (NCTM) 2014. *Principles to Actions : Ensuring Mathematical Success for All*. Reston, VA : National Council of Teachers of Mathematics.
32. Noddings, N. 1991 Stories in Dialogue : Caring and Interpersonal Reasoning. In Noddings, N. and Witherell, C. (Eds.) *Stories Lives Tell : Narrative and Dialogue in Education*. New York : Teachers College Press, s. 157–170. ISBN 978-0-807-73070-6.
33. Nussbaum, M. C. 1997. *Cultivating Humanity*. Cambridge, MA : Harvard University Press. ISBN 0-674-17949-8.
34. Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., Prendergast, C. 1997. *Opening Dialogue : Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York : Teachers College Press. ISBN 978-0-807-73574-9.
35. Oser, F. 2005. Negatives Wissen und Moral. In *Zeitschrift für Pädagogik*, roč. 49, (Špeciálne vydanie 'Erziehung-Bildung-Negativität,' editované D. Bennerom), s. 171–181.
36. Oser, F. and Spychiger, M. 2005. *Lernen ist Schmerzhaft : Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim : Beltz. ISBN 978-3-407-25373-6.
37. Pring, R. 2012. *The Life and Death of Secondary Education for All*. London : Routledge. Dostupné online: (<https://doi.org/10.4324/9780203095157>).
38. Peterson, A., Lexmond, J., Hallgarten, J., Kerr, D. 2014. *Schools with Soul : A New Approach to Spiritual, Moral, Social and Cultural Education*. In *Report of the Royal Society of Arts (RSA) Action Research Center*. [online] London : RSA. [citované 16. marca 2014] Dostupné na:

www.thersa.org/action-research-centre/learning,-cognition-and-creativity/education/reportsand-events/reports/schools-with-soul#download-report

39. Sahlberg, P. 2004. Teaching and Globalization. *International Research Journal of Managing Global Transitions*. Vol. 2, Issue 1, s. 65–83.
40. Santiago, P. and Benevides, F. 2009. Teacher Evaluation : A Conceptual Framework and Examples of Country Practices. [online] Paris : OECD. [citované 16. marca 2014] Dostupné na: <https://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>.
41. Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books. ISBN 978-0-465-06878-4.
42. Shor, I., Freire, P. 1987. What Is the 'Dialogical Method' of Teaching? In *Journal of Education*, Issue 169, s. 11–31. Dostupné online: <https://doi.org/10.1177/002205748716900303>.
43. Shulman, L. 2004. The Paradox of Teacher Assessment (1988). In Wilson, S. (Ed.) *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco : Jossey-Bass, s. 335–350. ISBN 978-0-787-97200-4.
44. Schultz, K. 2003. *Listening : A Framework for Teaching Across Differences*. New York : Teachers College Press. ISBN 978-0-807-74377-5.
45. van Manen, M. 1991. *The Tact of Teaching : The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York : Suny Press. ISBN 978-0-791-40668-7.
46. Waks, L. (Ed.) 2015. *Listening To Teach*. New York : Suny Press. ISBN 978-1-438-45831-1.

Kontakt

Dr. Andrea R. English

Moray House School of Education and Sport, CH 1.18
University of Edinburgh (Holyrood Campus)
EH8 8AQ
andrea.english@ed.ac.uk