

1. UČITEL JAKO REFLEKTIVNÍ PRAKTIK

Tomáš Janík, Jan Slavík, Michaela Pišová, Eva Minaříková

V kapitole představujeme základní teoretické koncepty, o něž se opírá výklad v této knize. Z výběru konceptů je patrné, že se hlásíme k pojetí učitele jako reflektivního praktika. V první části kapitoly rozebíráme povahu vyučování jako druhu pedagogického jednání, následně analyzujeme vztah mezi učitelovým jednáním a myšlením, přičemž objasňujeme význam intuice. V další části postupujeme k výkladu pojmu reflexe a objasňujeme základní východiska reflektivní praxe.

1.1 K povaze vyučování: učitelovo jednání jako předmět reflexe

Vysoce kvalifikované jednání v náročných dynamických profesích, jako jsou např. lékařství, psychoterapie či učitelství je založeno na schopnosti řešit komplexní profesní situace. Představitelé profese nesou zodpovědnost za průběh situací a dosažení očekávaných cílů; proto jsou povinni ovlivňovat profesní situace svým jednáním v souladu s obecně uznávanými pravidly příslušné profese. Přitom se předpokládá, že při rozhodování a jednání v určitém typu situací jsou profesionálové navzájem nahraditelní, aniž by jejich záměnou utrpěla kvalita řešení dané situace. To je podmíněno poznatky a dovednostmi, které musí všichni představitelé dané profese zvládnout právě do takové míry, aby byli vzájemně zastupitelní.

Učitelská profese je založena na situacích, ve kterých se uskutečňuje intencionální učení pod vlivem interakce mezi lidmi: učitelem a žákem (Průcha, 2002, s. 72 n.). Hlavním druhem učitelského jednání je vyučování. Podstatou vyučování je vytváření příležitostí k učení pro žáky. Vyučování a učení (výuka) se realizují postupně jako proces, který lze rozdělit do dílčích úseků – pedagogických situací. Rozčlenění výuky do situací je pro každého učitele důležité, protože mu dovoluje konstruovat celek výuky z jednotlivých lépe přehledných a lépe zvladatelných částí. Ty je možné různými způsoby zobecňovat a typizovat (učební úloha a její řešení, výklad, hodnocení, metodický postup atp.), takže jsou pak přístupné pro přemýšlení anebo odbornou komunikaci v profesní komunitě učitelů.

Pedagogické situace jsou vymezené svým časem, prostorem a podmínkami, v nichž se odehrává interakce mezi učitelem, žákem a učivem. Tuto interakci má učitel připravit a organizovat tak, aby jednotlivé situace výuky na sebe navazovaly a navzájem se podporovaly na cestě k zamýšleným cílům. Jedná se především o to, aby metody vyučování co nejlépe vyhovovaly nezbytným podmínkám pro žákovské učení. Oser a Baeriswyl (2001, s. 1041) v této souvislosti přiléhavě mluví o „orchestraci“, o sladění činností učitele a žáků.

Učitelé, obdobně jako dirigenti před svým orchestrem, jsou pozorní k harmonii: zpravidla citlivě vnímají každý nesoulad mezi dílčími situacemi výuky anebo uvnitř nich a svými zásahy se snaží jej napravit. Není to snadný úkol, protože pedagogické situace a tím i vyučování a učení se vyznačují komplexností. Podle Doylea (1996) je jejich komplexnost dána:

- Vícerozměrností – školní třída je zalidněným učebním prostorem. Lidé s různými zájmy a schopnostmi zde nabízejí a využívají různé podněty, aby dosahovali různých sociálních, odborných a osobních cílů.
- Simultánností – mnohé jevy či děje se ve třídě odehrávají souběžně.
- Bezprostředností – tempo interakcí a jejich následků je vysoké. Ve hře je nejen to, co je učitelem zamýšleno a plánováno, ale také to, co přichází spolu s učivem a co přináší žáci.
- Nepředvídatelností – jednání učitelů a žáků ve výuce má mnohdy neočekávané důsledky; často dochází k různým odchylkám od toho, co bylo zamýšleno a plánováno. Je to způsobeno tím, že výuka je utvářena v interakci učitele se žáky.
- Veřejným charakterem – učitel a žáci jsou svědky každodenního dění ve školní třídě, vidí, jak se s kým jedná, jak se s kým zachází.
- Historickou a vývojovou podmíněností – díky mnoha společně stráveným vyučovacími hodinám se ve školní třídě utvářejí vzorce chování, očekávání, rutinní postupy a normy, o něž se lze opírat při plánování a realizaci další výuky. Dřívější zkušenosti vstupují do následných aktivit a ovlivňují je. Zaběhnuté rutinní postupy a usazená pravidla vymezují manipulační prostor pro učitele i žáky. Plánování výuky je ovlivněno jak touto historičností, tak vývojově psychologickým procesem konstituování třídy jako určité spopolitosti.

1.1.1 Mezi jednáním a myšlením: intuice, *fronésis*, *epistémé*

Jak upozornil Eraut (1994, s. 53–54), učitelovo jednání je určováno tzv. praktickým imperativem, kdy „potřeba akce je okamžitá a zaváhat znamená prohrát“. Autor v tomto smyslu používá výstižného, i když obtížně přeložitelného obrazného vyjádření, hot action (oproti tzv. cool action, kdy je dostatek času na přemýšlení). Tento rozdíl je pro lidské rozhodování typický a uvažování o něm má dávnou tradici. Již antika rozlišovala tzv. *fronésis* – praktické myšlení v akci, na rozdíl od teoretického uvažování – *epistémé* (srov. Korthagen et al., 2001, s. 23–26). Sociolog Giddens (1986) ve stejném duchu rozlišil dvě roviny vědomí a uvažování, které lidé používají: (1) *praktické vědomí*, (2) *diskurzivní vědomí*.

Diskurzivní vědomí je typické např. pro hluboké promýšlení matematických úloh, teoretických problémů apod. Projevuje se ve vysvětlování a v přesném zdůvodňování souvislostí. Vyžaduje soustředění na samotný proces přemýšlení, uvědomělé rozčlenění problému do dílčích kroků, pozvolné hledání souvislostí, postupnost a především návratnost myšlenkových operací, tzn. že určitý postup je možné opakovat a přitom jej korigovat. Tyto

nároky způsobují, že diskurzivní vědomí nesmí být vystaveno tlaku vnějších okolností. Je nutné zabezpečit pro ně zvláštní podmínky: potřebuje čas, vynucuje si zaznamenávat postupné kroky řešení a vyžaduje relativní nezávislost na tělesné akci, aby bylo možné soustředit se na vybavování myšlenek a představ a na jejich opakované probírání.

Praktické vědomí je oproti tomu spjato s běžnými každodenními aktivitami. V každodenním praktickém jednání si lidé sice uvědomují, co činí, jsou si vědomi i značné části okolností, za nichž se rozhodují a mohou si je pamatovat. Avšak jejich kontrola myšlenkových procesů je přitom značně omezená a omezené je také uvědomělé používání znalostí, protože k probíhajícím situacím se běžně nedá vracet, nelze je „přehrát znovu“. Praktické vědomí a s ním spjaté rozhodování lze proto označit jako intuitivní. Intuice je definována jako zvláštní dimenze myšlení, v níž soudy a úsudky probíhají pod prahem vědomé pozornosti, takže objev řešení je vnímán jako náhlý vhled, který nezřídka přímo ústí do jednání. Rozhodující výhodou intuice je rychlost (intuice není zdržována postupnou formulací myšlenek), operativnost (intuice je nezbytné východisko myšlení, je k dispozici v každé situaci) a rezultativnost (intuice se projevuje jako řešení, konečný soud nebo jednání).

Problémem praktického vědomí anebo intuice je známý fakt, že nemusí být správné, resp. úspěšné. Důsledkem toho je častý nesoulad mezi konečnými výsledky činnosti a původně zamýšlenými cíli. Odtud pramení poměrně vysoká míra poznávací nejistoty. Poznávací nejistota je podle Giddense nahrazována (kompenzována) sklonem k rutinizaci aktivit, tj. sklonem k dobře navyklému, opakovanému a důvěrně známému chování, které zvyšuje pocit jistoty (Giddens, 1986, s. 539).

Z povahy výukových situací vyplývá, že *učitelovo jednání má stavět převážně na praktickém vědomí*. Giddensem vzpomínaná vysoká míra nejistoty, která je s ním spojená, se však dostává do rozporu s výše uvedeným nárokem na profesionální zodpovědnost a nutnost dosahovat zamýšlených cílů. Tím vzniká zásadní problém doprovázející učitelské jednání v pedagogických situacích: *problém integrace myšlení s profesionálně účinným jednáním* (Argyris & Schön, 1992, s. 3).

Má-li být jednání účinné, musí zasahovat ty složky situace, které jsou důležité pro její další vývoj. To vyžaduje, aby učitel porozuměl vývoji situace a uměl jej do potřebné míry předvídat. Jinými slovy, měl by umět situaci analyzovat a vyhodnotit s ohledem na její funkce pro učení žáků. Toto vyhodnocení v učitelské praxi však nutně musí mít charakter praktického vědomí – *fronésis*. Má tedy intuitivní povahu – jeho značná část probíhá jakoby automaticky, pod prahem aktuálně promyšlené kontroly. Diskurzivní promýšlení a vědomá kontrola se mohou realizovat pouze při opakovaném návratu k dané situaci.

1.1.2 Reflexe v akci a po akci, aneb od intuice přes porozumění k lepší intuici

Situace, do nichž učitel vstupuje, se nacházejí na pomyslném kontinuu od relativně bezproblémových až po situace takřka neřešitelné. Podle Erauta (1994, s. 45) se u pedagogických situacích často jedná o tzv. nedobře definované problémy (*ill-defined problems*), tj. problémy, které nemusí mít dobré řešení nebo mají více než jedno možné řešení². Situace bezproblémové je učitel schopen zvládat na základě rutinních postupů či receptů ve smyslu tzv. *craft knowledge* – potud je vyučování řemeslem. V problémových situacích naopak rutinní postupy selhávají a učitel musí „tvořivě improvizovat“ – vyučování je pak umem a uměním.

Tuto myšlenku je možné zobecnit do širších souvislostí. V situacích výuky se do určité míry opakují některé relativně stálé, konstantní prvky a vztahy. Na jedné straně se jedná o základní prvky a struktury učiva. Na straně druhé jsou to typické způsoby myšlení a s ním spojeného jednání žáků, kterým Oser a Baeriswyl (2001, s. 1043) říkají „bazální modely“. Učitel při tvorbě či konstruování vzdělávacího obsahu vychází nejprve z ontodidaktických konstant oboru: jak správně vybrat a uspořádat učivo s ohledem na obor. Ty však musí přizpůsobit očekávaným psychodidaktickým konstantám svých žáků: jak vhodně přiblížit učivo žákům daného věku a s danými předpoklady (srov. Janík & Slavík, 2009, s. 129 n.). Učitel přitom vychází z toho, co již zná a umí. To je základ oné výše vzpomínané „rutiny“, která ovšem zahrnuje i velmi komplexní a složitě provázané struktury rozhodování a jednání. Tento „rutinní předpoklad“ se v praxi výuky střetává s proměnlivostí aktuálních situačních podmínek. Tím je vyvoláván pohyb mezi opakováním (reprodukcí) a změnou (inovací), který učitel musí zvládat „tady a teď“ s pomocí své profesionální intuice. Čím méně očekávané jsou aktuální podmínky situace, tím vyšší nároky jsou kladeny na učitelovu improvizaci, na jeho inovativní schopnosti, tj. na jeho tvořivost, a tím více je výuka uměním.

Nelze však zapomínat na výše uvedené konstanty. Učitelská improvizace a tvořivost musí respektovat jak ustálené ontodidaktické požadavky na učivo, tak psychodidaktické bazální modely žakovského učení. Inovativní tvořivé improvizace se proto tak jako tak pohybují jen v určitém prostoru možností („stupňů volnosti“), jehož variabilitu lze do potřebné míry předvídat. Zkušený schopný učitel to dokáže, protože má k dispozici: 1) dostatečnou zásobu variant pedagogického jednání, 2) dostatečnou citlivost pro intuitivní vymezení typu problému, k němuž je ta či ona varianta použitelná, 3) postačující pružnost (flexibilitu) pro přizpůsobení aktuálního jednání okamžitým situačním podmínkám. Uvedené tři dispoziční okruhy jsou základem profesionální kompetence, a tedy i podkladem pro stanovení cílů a obsahů učitelské profesionální přípravy. V praxi k nim je nutné přičíst dostatek motivace, psychických sil, nezdolnosti a osobního charismatu pro žáky, aby zamýšlené jednání bylo sociálně průchodné a účinné.

² Ke konkrétní pedagogické situaci se rovněž více či méně vážou dilemata, která Štech (1995, s. 80–83) označil jako *klinická*, tj. vyplývající ze vztahově-vlivového charakteru učitelské profese (např. autonomie žáka vs. podrobení žáka, blízkost vs. nezbytná distance, entuziasmus vs. rezignace na úspěch atd.), *didaktická* (transmise vs. osvojování poznatků, univerzalita vs. individuální konstrukce poznatku atd.) a *osobnostní* (psychologická).

Schön (1983, s. 21 ad.; Argyris & Schön, 1992, s. xviii, 6 n., 12 n. ad.) v této souvislosti vysvětluje, že v úvahách o přípravě profesionálů pro rozhodování v komplexních situacích (mj. v oblasti učitelství) je třeba realizovat posun od modelu technické racionality k modelu reflexe v akci. Model technické racionality je založen na tzv. „normativním profesním kurikulu“ (*normative professional curriculum*): nejdříve učí budoucí profesionály teoretickým vědním základům, poté vědním aplikacím, a teprve nakonec přichází zpravidla nepřilíš dlouhé praktikum, v němž by se měly uplatnit předchozí znalosti. Tento model profesní přípravy je podle uvedených autorů málo účinný. Lze to vysvětlit tím, že nebere v úvahu rozdíly mezi *fronésis* a *epistémé* a v důsledku toho ignoruje složitou otázku vymezování (*setting*) problému. V praxi se totiž problémy zpravidla nejeví jako dané či vymezené, ale jsou „zanořené“ v situační komplexitě, tj. v množství různorodých vzájemně splývajících a dynamicky proměnlivých jevů.

Praktik tedy musí nejdříve problém „vyhmátnout“ z nepřehledného řetězce prvků a vztahů problematických situací. To je často intuitivní postup, při kterém praktik aktivizuje a flexibilně užívá svou složitou „subjektivní databázi“ variant jednání, postojů, vzhledů a rozhodovacích strategií. V ní nejsou příslušné obsahy uspořádány podle diskurzivní logiky teoretického výkladu, ale podle specifické logiky praktického vědomí a jednání (srov. Slavík, 2003, s. 203 n.). Tato odlišnost je vystižena termínem *zhuštění znalostí* (*knowledge encapsulation*). Pojem byl zaveden Boshuizenovou a Schmidtem (1992) v oblasti vzdělávání mediků a souvisí s fenoménem „moudrosti praktiků“, tedy praktickým věděním – *fronésis* (Korthagen et al., 2001, s. 24 n.).

Jak uvádí Bromme (2008, s. 14), zhuštění znalostí představuje proces,

během něhož je množství informací původně nahlížených z oddělených perspektiv různých disciplín ... zahrnuto pod několik obecnějších konceptů. Tyto obecnější koncepty tak získávají větší explikativní hodnotu pro pozorované jevy ... a působí integračně na množství dat, přičemž mnohé detailní informace, které jsou v nich zahrnuty, zpravidla vůbec nejsou aktivovány. Tím není míněno prosté osvojení si nových abstraktnějších schémat, nýbrž proměna dosavadních oborových pojmů, které se stávají abstraktnějšími ve smyslu nárůstu intensionálního významu.

Z Brommeho výkladu lze odvodit, že zhuštěné znalosti vznikají na základě praktického jednání splýváním – resp. abstrahováním – různých typů a způsobů poznávání. Jejich využití v praxi probíhá v souběhu jednání, které ovlivňuje situaci, a bezprostřední zpětné vazby vůči němu. Pro označení této zpětnovazební smyčky je používán pojem *reflexe v akci* (Schön, 1983, 1987; Korthagen et al., 2001). Reflexe v akci probíhá většinou intuitivně, lze si ji však zpětně uvědomit a rekonstruovat v tzv. *reflexi po akci*. Reflexe po akci umožňuje diskursivní analýzu praktické zkušenosti na základě popisu z pohledu aktéra: co jsem udělal nejdříve, co potom, jak jsem při tom uvažoval a k čemu moje jednání vedlo.

Při zpětném náhledu v reflexi po akci je možné nejen kriticky promýšlet možné varianty jednání, ale také si uvědomovat emoce a bezděčné pohnutky, kterými bylo jednání doprovázeno. Vlastní praktická zkušenost se tak stává východiskem profesionálního učení, které probíhá v rekurzivním cyklu: a) konkrétní zkušenost, b) reflexe v akci, c) abstrahování a konceptualizace při reflexi po akci, d) opětovný vstup do praxe spojený s inovací dosavadní rutiny na podkladě poučení z reflexe po akci (srov. Korthagen et al., 2001, s. 43 n.).

Jde o výjimečně náročný duševní výkon, který z celistvého dojmu musí vyrýžovat prakticky podstatné prvky a v protipohybu z tříště analytických poznatků vytvořit teoreticky přijatelnou syntézu. Tento cyklický postup je nejtvrději prověřkou pro teoretickou připravenost profesionála ve vztahu k praxi (srov. Slavík, 2003, s. 204).

Rozhodování při opětovném vstupu do praxe (bod d) je opět zatíženo nejistotou a je opět intuitivní – proto je Kothagen et al. (2001, s. 43 n.) nazývají „experimentací“. Nicméně, jedná se o intuitivní rozhodování již lépe poučené, tzn. podložené znalostmi z reflexe. Ty přinášejí jednak nové varianty jednání, jednak zvyšují citlivost pro „vyhmátnutí“ problému a flexibilitu jeho řešení. Takto poučená profesionální intuice bývá nazývána sekundární intuicí, tj. intuicí druhotnou, rozvinutou na základě systematické přípravy z nepoučené primární formy (Fischbein, 1985, s. 2691).

1.1.3 Mezi praxí a teorií – dvojí logika

S přihlédnutím k tomu, co bylo uvedeno, není divu, že učitel prožívá své jednání jako do značné míry intuitivní – musí totiž zvládat vysoké tempo interakcí, vlastní dynamiky a situační komplexnosti výuky. Z povahy výukových situací vyplývá, že učitelovo jednání je jednáním pod tlakem (Wahl, 1996). S ohledem na komplexnost vyučování a na vysoké nároky kladené na učitelův profesní výkon se otevírá otázka, jak praktikující učitele podpořit ze strany teorie a výzkumu s ohledem na rozvoj jejich diskursivního vědomí. Tato podpora se musí uskutečnit ze strany teorie a výzkumu, avšak nesmí se mýjet s praxí a zavírat oči před závažností úlohy praktického učitelského vědomí.

Radtke (2000, s. 2) vysvětluje, že učitelé jako profesionálové jednají ve zvláštní, dvojí logice. Situační (a intuitivní) porozumění jednotlivosti případu se u nich realizuje hermeneuticky na základě univerzálního, pravidelného vědění, tj. na základě teorií³. Jde tedy o to, že učitelé využívají své teoretické (dekontextualizované) znalosti při interpretaci konkrétních situací, při výkladu konkrétních problémů žáků, při formulování strategií překonávání těchto problémů apod. – lze říci, že přitom postupují klinickým způsobem (srov. k tomu pojetí učitele jako klinika procesů učení – Štech, 1994).

Do jaké míry vstupují teoretické poznatky do učitelova jednání? Jaké povahy tyto teoretické poznatky jsou? V řadě publikací z posledních let se poukazuje na skutečnost, že dopad teoretických, resp. výzkumných poznatků na výukovou praxi ve školách je poměrně

³ Je ovšem velmi obtížné odlišit, do jaké míry učitelovo myšlení manifestované jeho jednáním v konkrétní pedagogické situaci odráží skutečné znalosti a do jaké míry je založeno na tom, čemu věří (beliefs and assumptions), na jeho představách a očekáváních (expectations), postojích (attitudes) a hodnotovém systému (value system) i emocích. Lze jen těžko oddělit, co učitel „ví“ od toho, čemu „věří“. Abelson (1979, in Woods, 1996, s. 72) v diskusi o tomto rozdílu identifikoval šest rozdílů mezi znalostí a vírou: „(1) Víra není konsensuální: ne všichni souhlasí s daným přesvědčením a alternativní názory na stejnou záležitost jsou akceptovány; (2) víra často zahrnuje pojem *existence*, tedy že něco existuje; (3) systém toho, čemu věříme, má vysoce hodnotící funkci: stav je považován za dobrý či špatný; (4) systém našich přesvědčení obsahuje vysoký stupeň episodického materiálu (příběhy); (5) víra se liší intenzitou, silou (tj. silná přesvědčení); (6) víra má nejasné hranice a značnou měrou přesahuje do jiných oblastí víry.“ Čím více je podle autora těchto šest rysů přítomno, tím více se jedná o víru spíše než o znalost.

malý (srov. Korthagen et al., 2001; Staub, 2004). Na skutečnost, že představa o snadném přenosu a využití teoretických, resp. výzkumných poznatků v praxi se ukazuje jako problematická, jsme již poukázali výše, a to v souvislosti s kritikou modelu technické racionality (kap. 1.1.2).

Nabízejí se nějaké alternativy? Existují nějaké teoretické modely, které by umožnily přiléhavěji objasnit roli teoretických/výzkumných poznatků v učitelově praktickém jednání? A konečně, jsou k dispozici koncepce učitelského vzdělávání, které by v logice těchto modelů adekvátním způsobem operovaly se vztahem teorie a praxe? Schön (1983) a v návaznosti na něj další autoři (Altrichter & Posch, 1998; Korthagen et al., 2001) se domnívají, že ano. Zpravidla jsou zastřešeny pojmy *vědění v akci* a *reflexivní praxe*.

Eraut (1994, s. 17) vysvětluje, že:

veřejné poznatky, o kterých má profesionál povědomí, jsou individuálním výběrem z mnohem širší poznatkové báze, výběrem, který je ovlivněn veřejnými poznatky, se kterými se setkal v přípravě na profesi, v samostatné čtbě, dále osobními zájmy a sociální interakcí s profesními kolegy. Jen část těchto veřejných poznatků, kterou má profesionál potenciálně k dispozici, má podstatnou šanci, že bude využita v praxi. Tato část, o které se někdy hovoří jako o akčním vědění, zahrnuje poznatky, které byly dostatečně integrovány nebo spojeny s osobní praktickou zkušeností tak, aby mohly být automaticky nebo velmi pohotově využity. Hledání mimo rozsah domény akčního vědění je pravděpodobné jen v případě velmi složitých problémů, a pokud je dostatek času. Toto akční vědění může zahrnovat všechny typy poznatků. Některé z nich mohou být podrobně promyšlené a použité záměrně, způsobem, který lze vysvětlit a ospravedlnit. Některé budou užity intuitivně s různým stupněm uvědomění. Veřejné poznatky, které jsou integrovány do akčního vědění, procházejí procesem personalizace, při kterém se některé interpretace a užití stávají dominantní, zatímco jiné jsou přehlíženy.

Vzpomeňme v této souvislosti také na metaforu *kutíla* (*tinkerer, artisan, bricoleur* – Lévi-Strauss, 1962, in Huberman, 1993, s. 14-15, 318), která bývá uplatňována i na jednání učitele v pedagogické situaci. Vychází ze studia primitivního myšlení a ukazuje, že člověk původně fungoval jako *kutíl*, což zahrnuje především plánovité improvizování:

užívá všeho, co je po ruce, co se hodí; jeho plán je definován spíše instrumentalitou situace; výsledkem je objektivní neboli nutná náhoda; jeho myšlení je spíše retrospektivní (vede dialog s již existujícím a ze stop minulých zkušeností, postupů a řešení zvažuje, co může být významně použito)... (Štech, 1994, s. 318).

Štech (1995) dále uvádí znaky, které v situovaném myšlení vykazuje zkušený učitel:

- má schopnost přesouvání a rozšiřování kognitivního rámce, zejména v problémových situacích; není rutinní a nepostupuje automaticky;
- jeho jednání je *nezprostředkované* – myšlenkově neanalyzované: přitom ovšem nelze říci, že je nereflektované, jako by vyvěralo ze sféry před jazykem, před logikou modelů (Tochon, 1993, s. 168);
- uvedená bezprostřednost jeho jednání svádí k dojmu, že jde o *kompetenci téměř řádu percepce*: zkušený učitel věci hned „vidí“, poznává naostro a jeho percepce jako by přímo organizovala jeho jednání a dávala mu strukturu a řád. Skoro jako by vynechával proces myšlení, dochází ke splývání subjektu s objektem;

- učitel-praktik má vysoce vyvinutý smysl pro *typičnost, resp. atypičnost události* nebo situace, který mu umožňuje reagovat adekvátně a jen když je to nutné;
- zkušený praktik z hlediska logického usuzování nepostupuje ani indukcí, ani dedukcí, ale *abdukci*. Tento pojem filozofa a sémiotika Ch. Pierce užívá Tochon (1994, s. 146–151), aby ukázal, že u takového učitele jde většinou o výběr jedné z několika hotových hypotéz....

1.2 Reflexe a reflektivní praxe

Slovo „reflexe“ má původ ve starověké latině, kde mimo jiné znamenalo „otáčet (se) nazpátek, obracet (se)“. V historii pedagogiky pojem *reflexe* vede k J. Deweyovi (1933, 1938), který ji definoval jako „aktivní, trvalé a pečlivé zvažování (*consideration*) jakéhokoli přesvědčení nebo předpokládané formy znalosti ve světle východisek, které ji podporují a dalších závěrů, ke kterým vede“ (Dewey, 1933, s. 12). Současní autoři Korthagen et al. (2001, s. 58) pokládají reflexi za formativní zpětnovazební proces strukturace nebo restrukturalizace zkušenosti, dosavadních znalostí anebo přístupu k problému. Termín reflexe se užíval v rámci různých paradigmat, a to včetně pozitivistického, empiricko-analytického zaměření pedagogické teorie i výzkumu (Zeichner, 1992, 1994 aj.). Vedle toho je k dispozici řada přístupů k vymezení pojmu *sebereflexe* (srov. Švec, 1997). Právě proto asi neexistuje jedna univerzálně přijímaná definice (srov. Loughran, 1996; Russell, Munby, 1992 aj.).

1.2.1 Typy a modely reflexe

Schön (1983) formuloval tři podoby vztahu mezi znalostmi (resp. věděním) a jednáním: vědění v akci (*knowing-in-action*), reflexe v akci (*reflection-in-action*) a reflexe nad reflexí v akci (*reflection on reflection-in-action*), které představují teoretické východisko jeho konceptu reflektivní praxe. O tomto přístupu jsme již psali úvodem, nyní se k němu vracíme podrobněji. Je založen na následujících bodech:

- Nepříliš komplikované pedagogické situace učitel zvládá na základě implicitního vědění v akci, často za pomoci rutinních postupů. Schön (1983, s. 49) k tomu píše: „Naše znalosti jsou v normálním případě nevyšlovené, implicitní ve vzorcích našeho jednání a v citu pro materiál, s nímž pracujeme.“
- Reflexe v akci je zapotřebí tam, kde nevystačíme s implicitním věděním v akci, tj. především v problémových situacích. Reflektuje-li někdo v akci, stává se výzkumníkem v kontextu praxe. Není závislý na kategoriích etablované teorie a technikách, nýbrž konstruuje novou teorii specifického případu. Jeho zkoumání se neomezuje na úvahy o prostředcích, které jsou závislé na cílech. Neodděluje prostředky a cíle, určuje je interaktivně při definování problematkové situace. Neodděluje myšlení od činu... Protože jeho experimentování nabývá formy praktického jednání, je uskutečňování jeho výsledků reflexe zabudováno do jeho zkoumání (podrobněji viz Schön 1983, s. 68 ad.). Aby byl učitel schopen situaci zvládnout, musí s ní „vstoupit do konverzace“.

- Reflexi nad reflexí v akci učitel využívá při řešení komplexních problémů. Učitel se pokouší své znalosti verbalizovat, zpředmětnit. V podstatě zde jde o aktivizaci implicitních znalostí. V konkrétních problémových situacích je potom ověřována jejich využitelnost.

Z výše uvedeného je patrné, že reflexe je zde chápána jako spojovník učitelových znalostí (vědění) a jeho jednání. Vstoupí-li do učitelova jednání reflexe (v podobě úvah vedených nad tímto jednáním), utváří se situační porozumění a lokální znalosti užitečné pro řešení problém v daném kontextu. Jejich přenositelnost do jiných kontextů je sice omezená, nicméně tyto znalosti mají povahu kazuistických znalostí, jež byly jednou využity pro řešení určitých problémů a aktuálně představují potenciál pro řešení problémů budoucích (Švec, 2005).

Za užitečný lze dále považovat model reflexe, který zpracovala LaBoskeyová (1993, s. 23–38). Citovaná autorka reflexi chápala jako komplexní multidimenzionální koncept. Na základě analýzy odborné literatury i konkrétních programů přípravného učitelského vzdělávání odlišila zejména tyto její dimenze: cíl reflexe, obsah reflexe, proces (fáze reflexe a kontext), podmínky pro reflexi.

Cílem reflexe zde je v souladu se Shulmanovým (1987) pojetím změna, nové porozumění, a to nejen procesům vyučování/učení a sobě samému, ale také vlastním procesům reflexe. Při analýze *obsahu reflexe* autorka připomíná teorii Van Manenové (1977) teorii tří úrovní reflexe, která vychází z kritické filozofie. Empiricko-analytická úroveň reflexe, označovaná jako nejnižší je zaměřena úzce na efektivitu konkrétní činnosti ve školní třídě. Vyšší úroveň, hermeneuticko-fenomenologická reflexe, přesahuje úzké technologické pojetí směrem k reflexi percepce vzdělávacích cílů, hodnotového systému a postojů. Kritická reflexe jako nejvyšší úroveň je orientována na etické a morální aspekty vyučování, na kritiku sociálního kontextu a školy jako instituce. Právě vztah této morální dimenze a efektivity práce učitele je považován i v současnosti za klíčovou otázku mezinárodní debaty o profesionalitě učitele (Leitch & Day, 2000, s. 181). Patrně nejvlivnější analýzy procesu reflexe nabízí kognitivně psychologický výzkum; často bývá citován např. Smythův (1989) model čtyř fází reflexe, fáze popisné, informující (resp. explanační), konfrontační a fáze rekonstrukce. S vymezením fází aktu reflexe je spojováno také hodnocení kvality reflexe i jejích výsledků (La Boskey, 1993, s. 35). Kvalita reflexe, tedy optimální průběh a naplnění všech fází reflexe, do značné míry závisí na podmínkách, na objektivních i subjektivních determinantách.

1.2.2 Reflektivní praxe

Konstruktivistická perspektiva v přípravě učitelů zdůrazňuje potřebu přímé zkušenosti a obohacení struktury znalostí prostřednictvím reflexe zkušeností. Koncepce učitelského vzdělávání mají být proto konstruovány tak, aby v nich bylo místo pro *reflektivní praxi*. Problematika přípravy učitelů k reflexi vyrůstala ze zájmu o hlubší poznání pedagogického myšlení (*teacher's thinking*, srov. Clark, 1986). Od počátku osmdesátých let se v této oblasti živě rozvíjí teorie v součinnosti s praxí reflektivních výchovných programů pro učitele (*preparation of reflective teachers*).

Koncepce reflektivní praxe jsou poměrně rozšířené jak v zahraničí (Schön, 1987; Goodman, 1984; Gore, 1987; Wubbels & Korthagen, 1990), tak i u nás (Slavík & Siňor, 1993; Nezvalová, 1994; Slavík & Čapková, 1994; Švec, 1994, 1995ab, 1997; Svatoš, 1995, 1997; Spilková, 1996; Janík, 2005; Píšová, 2005; Kasáčová, 2006 a další). První studie, která rozvíjela Schönovu koncepci s využitím analýz videozáznamů vyšel v českém časopise *Pedagogika* v roce 1993 (Slavík & Siňor, 1993). Jeho autoři poukázali na to, že reflektování výuky je důležitou stránkou profesionální kompetence učitele. Zdůraznili, že reflexe se týká i pedagogické etiky, protože souvisí se zodpovědností učitele za jeho profesionální zásahy. Informovali také o praktických zkušenostech získaných při rozvíjení reflektivní kompetence u budoucích učitelů výtvarné výchovy s využitím počítačů. Brzy poté následovaly další texty od různých autorů, převážně s obecným pedagogickým zaměřením. Nezvalová (1994) v přehledovém článku seznámila české čtenáře s různými soudobými zahraničními přístupy k Schönovu konceptu reflektivního praktika. Vyzdvihla potřebu rozvíjet reflektivní kompetenci u studentů – budoucích učitelů. Slavík a Čapková (1994) se zaměřili na analýzu písemných reflektivních bilancí z učitelské praxe ve výtvarné výchově. Texty Švece (1994, 1995ab) a Svatoše (1995) byly věnovány konkrétním zkušenostem s rozvíjením reflektivní kompetence v pregraduální pedagogické přípravě učitelů. Autoři se programově hlásí k myšlence reflektivní praxe, ale na původní Schönovu koncepci navazují volně, především jako na výchozí zdroj inspirace. Švec se zaměřil na otázky rozvíjení dispozic k autodiagnostice v pedagogické přípravě budoucích učitelů. Svatoš popsal využití Flandersovy metody interakční analýzy při rozvíjení reflektivní kompetence budoucích učitelů za pomoci počítače. Spilková (1996) v koncepční stati o perspektivách vývoje vzdělávání učitelů primárních škol v České republice uvedla reflektivní praxi jako jednu ze dvou hlavních dominant tohoto typu učitelského studia (druhou dominantou je podle Spilkové akcent na psychodidaktické zaměření učitelské přípravy). Autorka vyjádřila mínění, že „základní charakteristikou praktické přípravy (ve všech fázích a formách) je důraz na permanentní teoretickou reflexi praxe, tzv. pojetí reflexivní praxe“ (s. 141).

Uvedené studie jsou výzvou k promýšlení modelů učitelského vzdělávání, jež by byly alternativou k převažujícímu modelu technické racionality. Jak vysvětluje Schön (1987), v reflektivní praxi „se studenti za pomoci koučingu učí převážně jednáním. Jejich praktikum je „reflektivní“ ve dvojitým smyslu: pomáhá studentům profitovat z reflexe v akci; a když to funguje, podněcuje praktikum dialog mezi koučem a studentem, který nabývá formy reciproční reflexe v akci“ (Schön, 1987, s. XII). Reflexe je zde chápána nikoli jen jako něco, co se děje samovolně a podvědomě, nýbrž také jako proces, který učitel u sebe „navozuje“, aby z něj výtěžil důsledky pro své budoucí jednání. Učitelé se učí jednáním, když reflektují svoji praktickou činnost. Přitom ovšem potřebují dostatečnou zásobu pojmů pro vystižení důležitých složek reflektovaných situací i pro odbornou domluvu se svými kolegy. Nejde tedy o naivní „practicismus“, ale o spojení praxe s teorií, které naopak klade na kvalitu a funkčnost teorie poměrně velké nároky. Teorie vůči praxi zjevně nabývá váhu zejména tam, kde poskytuje argumenty pro výběr nejlepší alternativy (alterace) pracovního postupu, resp. pro její posuzování. To však předpokládá, že o nějakých alteracích se vůbec začne uvažovat. Právě k tomu slouží koncepce reflektivní praxe (srov. Slavík & Siňor, 1993).

Řada studií ovšem poukazuje na odlišnosti reflektivního potenciálu jedinců. Již Dewey (1933, 1938) považoval za podmínku rozvoje reflektivních strategií jedincovy postoje, především *otevřenost, odpovědnost a zanícenost* (open-mindedness, responsibility, whole-heartedness). Otevřenost přitom chápal jako v zásadě kognitivní pojem, jako dispozici a ochotu vyhledávat a konstruovat alternativní řešení situací, riskovat, odmítat automatickou akceptaci *školní ortodoxie*; odpovědnost jako především morální koncept, akcentující sociální cíle vzdělávání; zanícenost pak jako komponentu afektivní. Korthagen (1988, s. 42) u studentů učitelství rozlišoval tzv. *externí a interní orientaci*. *Externí* je spojena s preferencí vnějších direktiv, učení se „od autorit“, ať již od supervizora, nebo z odborné literatury, zatímco *interní orientace* je spojena s reflexí individuální zkušenosti. Dichotomickou klasifikaci, byť s jinými termíny (*common-sense thinkers vs. alert novices*), použila rovněž LaBoskeyová (1993). Podrobnější pohled nabídla studie Kinga a Kitchenera (1994), kteří na základě Deweyových tezí zpracovali a ověřili sedmistupňový model reflektivního myšlení. Jejich výzkum také potvrdil, že individuální dispozice k reflexi se sice liší, ale – což je pro profesní rozvoj učitelů důležité – že je lze rozvíjet; např. v průběhu vysokoškolského studia dochází typicky k posunu ze skupiny tzv. absolutistů, kteří vyhledávají názory, postoje i postupy autorit a přijímají je bez pochybností, do vyšších úrovní.