

Interaktivní metody výuky

Pilíře IKV a GRV

Interkulturní vzdělávání a globální rozvojové vzdělávání si vybírají z vícečetných komplementárních tradic pedagogického myšlení, adaptují existující metody pro svoje cíle a účely, specifická témata zpracovávají prostřednictvím technik, užívaných v jiných tématických oblastech.

Ideová východiska, kterým pak odpovídají i konkrétní didaktické nástroje, lze popsat pomocí 4 „pilířů“. Tyto pilíře neodkazují ke 4 odděleným a nekorespondujícím oblastem, spíše se jedná o 4 aspekty téhož, o 4 pohledy na jeden celek. Tyto pohledy zároveň nevyklučují hlediska další.

1. Pedagogický konstruktivismus

Pedagogický konstruktivismus

je pedagogický proud, který klade důraz na procesy objevování, rozšiřování a přetváření poznávacích struktur (obrazů světa) v procesu učení. Poznávání se děje konstruováním tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt řadí do již existujících smysluplných struktur. Tomu jsou přizpůsobeny i didaktické postupy.

První pilíř představuje filosofické, pedagogické a psychologické východisko pedagogiky, založené na výsledcích bádání v oblasti psychologie a pedagogiky posledních desetiletí. Pedagogický konstruktivismus vychází z předpokladu, že poznání a porozumění světu si musíme vystavět ve vlastním vědomí. Ve prospěch konstruktivismu mluví sociální aspekty vědění jako pluralita pravd a netrvalost světa: podoba lidského poznání se neustále mění a vyvíjí, v přírodních ani humanitních vědách neexistuje jednoznačná, definitivní pravda, porozumění určitým jevům se mění:

- v čase: ptolemaiovská mechanika - Newtonova mechanika - teorie relativity, které si víceméně protirečí; zcela relativní a dobově omezené jsou například rychle se měnící výklady dějin (viz např. baroko coby „temno“ vs. baroko jako neobyčejný duchovní a kulturní vzmach).
- v prostoru: jinak vypadá pojetí svobody v Asii, jinak v Evropě; tradiční čínská logika je v rozporu s logikou evropskou atp.

Smyslem výuky tedy není a nemůže být předání jediné pravdy, jak tomu je u tzv. *transmisivní* pedagogiky (její metodou je memorování, přenos neproblematizovaných „fakt“-poznatků do vědomí žáka). Mnohem podstatnějším úkolem, před kterým vzdělávání stojí, je vybavit žáka *schopností orientovat se* v záplavě poznatků a naučit se je správně využívat. Konstruktivistická pedagogika se zaměřuje na *způsob, jakým vzniká poznání a porozumění*, na proces, jak zpracováváme mnohoznačnou realitu, jak konstruujeme instrumentální pravdy - nacházíme užitečná řešení. V každém okamžiku má člověk ve vědomí hotovou podobu světa, hotovou strukturu. Nová fakta do této struktury buď zapadají, anebo jsou s touto strukturou v rozporu a vyvolávají její změnu. Předpoklady transmisivní pedagogiky, že student přichází do výuky jako prázdná nádoba, do které je třeba nalít údaje, nejsou udržitelné. Každý člověk, aby mohl rozumět a chápat, má v každém okamžiku ve vědomí celistvý obraz světa. Cílem pedagoga je umožnit žákovi, aby tyto obrazy (prekoncepty) zkoumal, usnadnit zapojení

nových informací do existujících mentálních struktur a napomoci při reflexi nejen nového poznatku, ale způsobu, jakým ho bylo dosaženo a jak byl zapojen do obrazu světa.

Pedagogický konstruktivismus není zaměřen pouze na obsah, ale i na proces: ideálem učení nejsou jen vědomosti, ale také schopnost ke vědomostem spět.

Pedagogický konstruktivismus se snaží respektovat *přirozené procesy učení*. Učení chápe jako spontánní a v podstatě nepřetržitou lidskou aktivitu; lidé chtějí a potřebují poznávat svět kolem sebe. Znalosti a dovednosti, které člověk objeví a získá během řešení problémů (třeba za cenu omylů a slepých cest) jsou nesrovnatelně trvalejší než zdánlivě snadněji a rychleji namemorovaná, předem připravená správná řešení. V pedagogické praxi to znamená, že školní (vždy nutně řízená) výuka má navozovat takové učební situace, které se maximálně podobají situacím spontánního učení. Toho lze dosáhnout důrazem na *vnitřní motivaci* studentů: aktivizací dosavadních znalostí a názorů, předkládáním problémových a polemických zadání, důrazem na použitelnost, užitečnost a potřebnost vytvoření si vlastního názoru, získání daného poznatku pro život.

Pedagogický konstruktivismus chápe *učení jako sociální fenomén*. Lidské poznání vzniká vždy v interakci, prostřednictvím komunikace. Poznání nelze chápat odděleně od sociálního prostředí, v němž a pro nějž vzniká. Dialog, debata, konfrontace různých názorů a úhlů pohledu vede ke hledání nových způsobů řešení, ke vzniku nových myšlenek, nápadů, k novým způsobům zkoumání daných témat. V praxi doporučuje pedagogický konstruktivismus iniciovat inspirativní střetávání názorů, myšlenek, předkládané učební texty by měly poskytovat prostor pro názor, polemiku, pro nové, originální rozumění danému problému. Výsledkem výuky není pouze znalost, ale také schopnost k ní dospět a obhájit ji vůči kontroverzním poznatkům, případně svou znalost pod tlakem silnějších argumentů revidovat. Spolu s výukou obsahů pak dochází k pěstování komunikačních a sociálních dovedností.

2. Kritické myšlení

Kritické myšlení je ideální kompetence, o jejíž rozvíjení se snaží IKV i GRV. V době informační exploze je člověk stále důrazněji nucen třídit informace, pochybovat o nich a teprve na základně důkladného zvažování si tvořit vlastní názor a stanovisko.

V souvislosti s cíli IKV a GRV jsou především důležité kompetence a cíle:

- kriticky vyhodnocovat spletité a často „neviditelné“ sociální mechanismy na úrovni celé společnosti, menších populací i malých skupin.
- chápat svět v souvislostech (např. příčiny migračních pohybů, podíl silných ekonomik na globální chudobě apod.).
- rozlišovat mezi příčinami a následky společenských dějů (např. schopnost porozumět faktu, že většina marginalizovaných jedinců a skupin jsou spíše oběti sociálních mechanismů, nikoli viníci vlastní situace).
- oddělovat fakta od interpretací, zejména při vnímání a hodnocení mediálních zpráv.
- odolávat manipulaci.
- být schopen posoudit situace z více než jednoho úhlu pohledu.
- rozpoznávat předsudky a negativní stereotypy, které brání adekvátnímu a užitečnému uchopení společenských problémů.

Rozvoji těchto kompetencí mohou napomáhat techniky a metody směřující ke kritickému myšlení.

Kritické myšlení

„Myslet kriticky“ znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticizmu, porovnat ji s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko.

Steelová, Meredith, Temple, Walter

Výuka ke kritickému myšlení využívá řadu metod a technik, o nichž bude řeč ještě v následujících lekcích. Zde si představíme tzv. třífázový model vyučovací jednotky, který byl v prostředí české pedagogické veřejnosti rozšířen díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Třífázový model učení respektuje mechanismy přirozeného učení – objevování, představuje univerzální pomůcku, jak vystavět jakoukoliv učební jednotku, aby se i v situaci řízeného učení co nejvíce podobala učení spontánnímu.

Metoda E-U-R – třífázový model učení

Evokace	<p>Fáze hodiny, v níž jsou studenti vyzváni k zamyšlení nad tím, co již o daném tématu vědí, nebo si myslí, že vědí, a co by se chtěli nového dozvědět. Stanovují si cíle učení (za jakým cílem se danému tématu učí).</p> <p>Každý student má příležitost uvědomit si, co už ví, nebo tuší, jaký má na daný problém názor, vlastní zkušenost. Zároveň formuluje to, co neví a potřebuje vědět, aby mohl zaujmout stanovisko nebo nalézt řešení. Evokace je chvíle pro jistoty, pochybnosti, hypotézy a otázky. Během evokace si každý vytvoří v hlavě strukturu svých dosavadních vědomostí k danému tématu. Nové informace přicházející v další části hodiny se pak mohou napojit na tuto strukturu, najít pro sebe správné místo. Tím dochází jednak k pochopení látky, jednak k jejímu trvalejšímu zapamatování.</p>
Uvědomění si významu	<p>Fáze hodiny, v níž studenti získávají nové poznatky a ověřují si své původní koncepty o dané problematice a na jejich základě si uvědomují význam (a souvislosti).</p> <p>V této fázi učitel nejvíce ovlivňuje, jakými fakty, problémy či dilematy se studenti zabývají. Učitel předkládá podnětné materiály, které směřují k výchovně vzdělávacímu cíli, iniciuje propojování nových informací s poznatky nashromážděnými v evokaci a snaží se udržet studenty motivované.</p>
Reflexe	<p>Fáze hodiny, v jejímž průběhu si studenti připomenou myšlenky, s nimiž se během hodiny setkali, poznání, k němuž dospěli, význam, který si uvědomili, a následně tento význam interpretují, probírají v diskusi, kladou otázky ohledně sporných bodů a vztahují význam i k jiným oblastem zájmu.</p> <p>Reflexe je příležitost ohlédnout se za dosavadním procesem učení. Student si uvědomuje, jaké nové poznatky získal, čemu porozuměl</p>

	či jaké postoje změnil. Zároveň přemýšlí také o procesu, jak k novým poznatkům dospěl. Učitel v této fázi klade srozumitelné dotazy, které motivují k diskusi a vyjádření, zároveň získává cennou zpětnou vazbu, čemu studenti porozuměli a čemu nikoli, zároveň by měl nechat dostatečný prostor pro individuální sebereflexi.
--	---

S modelem E-U-R se v různé intenzitě pracuje ve většině technik a metod IKV a GRV; je to způsob, jak strukturovat libovolně dlouhou a jakkoli tematicky zaměřenou učební lekci.

Třetí a čtvrtý pilíř se obecně týkají vztahů mezi vzdělávajícím a vzdělávanými v vyučovacím procesu.

3. Interakce

Třetí pilíř odkazuje k potřebě změny zažitých rolí učitele a studenta a k potřebě aktivizace všech účastníků výuky. Transmisivní pedagogika nejvíce využívá frontálního výkladu a pokládá studenta za víceméně pasivní nádobu, do které učitel nalévá fakta - nediskutovatelné pravdy. Očekávanou aktivitou je pouze reprodukce výkladu při testování, případně opakování předem definovaných, nacvičených postupů. Logickým (přestože mnohdy nezamýšleným) důsledkem takového vzdělávání je „produkce“ nesamostatných, submisivních, netvůrčích osobností bez vlastních názorů, komunikačních dovedností a schopnosti prosazovat vlastní myšlenky.

Interaktivní výuka

edukační proces, který probíhá za spoluúčasti pedagogů a studentů. Jejich vztah je založen na principu partnerství a spolupráce. Student je aktivním subjektem, který má vliv na průběh a podobu tohoto procesu.

Oproti tomu interaktivní výuka (jako jeden z hlavních didaktických principů pedagogického konstruktivismu) vyžaduje aktivní spoluúčast studentů při plnění vzdělávacích a výchovných cílů. Z učitele a studentů se stávají partneři, které spojuje úsilí o dosažení společného cíle. Učitelova úloha je facilitovat – usnadňovat, umožňovat, napomáhat či podporovat. Učitel usměrňuje diskuse, zdůvodňuje vhodná řešení (nevnucuje!), provází studenty při skupinové i individuální práci. Student je chápán jako zdroj nápadů, myšlenek a komunikovatelných návrhů a výrazně spoluutváří, modifikuje a v pokročilejších stádiích i sám vede výukový proces.

Řada pedagogů „staré školy“ se domnívá, že ústup učitele z pozice vůdce, nařizovatele, donutitele, hlídače a poslední instance povede automaticky k chaosu, nekázní či přímo rozkladu vyučovacích hodin. Zkušenosti s interaktivní výukou (i přes mnohé objektivní obtíže s jejím zaváděním) však jednoznačně prokazují, že dobře motivovaní studenti, kteří chápou cíl své práce a souhlasí s ním, jsou schopni velmi „rozumně“ kooperovat a být ukázněni. Interaktivní výuka mění školu z místa nudy, donucování a trestu na prostor kreativity, seberealizace a „přirozených“ odměn ve formě reflektovaného rozvoje či pozitivních zpětných vazeb.

Většina aktivit IKV a GRV se zakládá na interakci. Následující zásady mohou usnadnit hladké zavádění interaktivních metod do výuky.

Obecné zásady interaktivní výuky

Podporujte **tvůrčí atmosféru** ve třídě.

Podněcujte k **vyjádření vlastních názorů** a myšlenek.

Dávejte **pozitivní zpětnou vazbu** na každé chování, které směřuje k cíli.

Vytvářejte **pocit zodpovědnosti** za společný úkol.

Dbejte, aby se **všichni zapojili**, aby měl každý prostor k sebevyjádření.

Při komentování dílčích výsledků užívejte **nehodnotící, deskriptivní jazyk** (např. místo

„Nejste schopni pochopit, co se po vás chce“ raději „V tomto úkolu jste se odklonili od zadání.“).

Diskuse začínajte s tím, **co je všem důvěrně známo**, k čemu má každý co říct.

Formulujte **aktuální a přitažlivá témata**, uvádějte příklady ze známého prostředí.

Zadávejte **stručně, jasně a konkrétně formulované úkoly**.

Přesvědčujte se, zda v každé fázi **všichni vědí, co mají dělat**.

Neutíkejte od konfliktu, nuťte k vyjasňování kontroverzních stanovisek.

Věnujte **dostatek času reflexi** dokončených aktivit.

4. Kooperace

Poslední pilíř – kooperace – odkazuje k socializačnímu ideálu výuky, a to nejen v rámci interkulturního vzdělávání. Kooperace je specifický druh interakce. Jestliže třetí pilíř říká, že během výuky je žádoucí maximální míra komunikace a interakce mezi učitelem a studenty a mezi studenty navzájem, čtvrtý zdůrazňuje, jak tato interakce má vypadat.

Kooperativní výuka

Edukační proces, při němž základní charakteristikou vztahů mezi pedagogem a studenty a mezi studenty navzájem je kooperace. Podmínkou kooperace je znalost a přijetí společných cílů. Pro rozvoj kooperativních dovedností je vhodná forma skupinového vyučování.

V souvislosti s obecnými cíli IKV, GRV a cíli v širším smyslu společenskými je kooperace (jako uspořádání výukových vztahů i jako hodnota) důležitá zejména proto, že:

- vytváří návyk přijímat společný cíl;
- je principiálně tolerantní vůči individuální i skupinové odlišnosti;
- využívá jedinečnost individuí k dosahování cílů, nikoli k jejich hodnocení a kategorizaci na lepší a horší;
- buduje pocit spoluzodpovědnosti za výsledky celé skupiny/společnosti;
- je etickou normou, která lépe než soutěživost odpovídá uspořádání vztahů v pluralitní, rozmanité a zároveň rovnostářské společnosti.

Kooperaci jako hodnotu lze chápat jako protiklad ke *kompetici* – soupeření. Ve starších pojetích školního vyučování jsou studenti spíše vedeni k individualismu a soutěživosti, tedy k aktivitě, kde se jeden snaží získat něco na úkor druhého. To pochopitelně vede ke škálování, hodnocení a škatulkování do kategorií trvale úspěšných a nenapravitelně neúspěšných. Podobné procesy a jejich chápání se pak odráží i v celospolečenském měřítku a podporují marginalizaci jedinců a skupin, obviňování chudých a neúspěšných, že si za svou situaci mohou výhradně sami, budování nepřekročitelných meziskupinových hranic, potažmo k netoleranci a egoismu.

Kooperace coby uspořádání výukových vztahů je založena především na skupinové práci. Opět tedy stojí v protikladu ke staršímu pojetí, kde převládalo frontální vyučování, poskytující minimum příležitostí ke kooperaci a interakci.

Řada doporučených aktivit IKV a GRV zahrnuje skupinové výukové formy. Většinou se jedná o malé skupinky o 3 - 6 studentech. Tyto skupiny řeší stejné úkoly a výsledky pak porovnávají a diskutují nad nimi, nebo má každá skupina odlišný úkol, jenž tvoří součást širšího zadání. V tom případě jsou výsledky propojovány a nově interpretovány.

Čtyři pilíře IKV a GRV shrnují pedagogické a metodické principy, podle nichž lze tvořit vlastní lekce. Tyto principy se budou pochopitelně ve výuce odrážet s odlišnou intenzitou podle věku studentů, atmosféry školního a třídního kolektivu, dosavadních pracovních návyků a v neposlední řadě podle osobnosti a stylu konkrétního pedagoga. Formulace 4 pilířů zde má sloužit k vytvoření obecné představy o základech, na nichž jsou vystavěny aktivity IKV a GRV.