

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Tomáš Kubalík

Situace jako pedagogický problém

(Příspěvek k filozofii výchovy)

A Situation as a Pedagogical Problem

(A Contribution to the Philosophy of Education)

Dizertační práce

Vedoucí práce – Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

2011

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V.....dne.....

podpis

Na tomto místě bych rád poděkoval doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi, CSc. za to, že mě na téma pedagogických situací upozornil, čímž ovlivnil na dalších osm let mé směřování. Dále bych rád poděkoval doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi za četné konzultace týkající se jak problematiky pedagogických situací, tak i jiných souvisejících témat. Jeho podněty byly jednou z vůdčích sil směřujících autora tohoto textu. Většina myšlenek předkládané dizertační práce, které považuji za zajímavé, vznikla na základě rozhovorů s touto osobností.

# OBSAH:

## Úvod

## Část první – filosofická

### Definice situace

#### Základní rysy lidské existence (existenciály)

Porozumění a sebeporozumění

Rozpoložení aktéra v roli (strach, úzkost)

Upadání

### Klasifikace situací

Obecné situace

Intersubjektové situace

Sociální aspekt lidského pobývání

Kooperace a kompetice v rámci sociálních situací

Komunikace jako průvodní jev praktického jednání

Subjekt-instrumentové situace

Subjekt-podmínkové situace

Životní prostor neurčitého anonyma

Sociální aspekt času

Subjekt-cílové situace

### Herní situace a konflikty

## Část druhá- pedagogická

### Situované učení

Formální, non-formální a neformální učení

Tacit knowledge (Tacitní znalost)

Fáze osvojování dovedností

Legitimní periferní participace

## Závěr

Abecední seznam literatury

Abstrakty

# Úvod

Zpravidla je cílem pedagogické práce poskytnout návod k praktickému jednání. Konkrétně praktická pedagogika nabízí návody a doporučení, jak by se měl aktér zachovat v té které situaci, protože obecné návody většinou nefungují. Cílem první části disertační práce však nebude poskytnout návod k jednání, ale pokusíme se s pomocí fenomenologické filosofie Martina Heideggera charakterizovat aktéra v roli na pozadí situace, protože to, jak aktér rozumí sám sobě, se odvíjí od typu situace, v níž se nachází. Jinak si rozumí, když vše probíhá relativně hladce a jinak si rozumí na pozadí konkrétní problémové situace, kterou řeší racionální úvahou s pomocí praktického sylogismu.

Cílem druhé části je představit u nás nepříliš známou teorii situovaného učení, která se opírá o pojem legitimní periferní participace jako specifické formy činnosti a opět poukázat na souvislosti s fenomenologickou filozofií Martina Heideggera, která je i dnes stále živá. O to se nejen u nás ale ani ve světě zatím nikdo nepokusil. Cílem je položit pevnější základy situačního pojetí výchovy jako učení se něčemu na prekonceptuální rovině, kde má aktivita a vnímání přednost před vytvářením mentálních reprezentací. Právě na této rovině totiž dochází ke konstituci identity formou legitimní periferní participace.<sup>1</sup> Postupně si tak žák osvojuje znalosti, postoje a především dovednosti, které se pojí s výkonem určité role, aniž si to explicitně uvědomuje. Učení se čemukoli se z tohoto hlediska rovná přípravě na výkon určité sociální role. Metodou bude obecně teoretická analýza některých

---

<sup>1</sup> Legitimní periferní participace je reálná, oficiálně uznaná činnost aktéra, která je spojená jen s omezenou mírou zodpovědnosti za výsledek a navíc se tím participující aktér i něčemu učí.

aspektů sociální reality, která by měla následně posloužit jako východisko k analýze pedagogických situací. Konkrétně se bude jednat o analýzu intersubjektivně dostupné časovosti a sociální dimenze prostoru.

Kromě Martina Heideggera stranou naší pozornosti nezůstane ani Jan Patočka a Eugen Fink s jeho pojetím hry. Tím však výčet autorů nekončí. Erving Goffman stejně jako Peter Berger s Thomasem Lückmannem, kteří do jisté míry vycházeli z Martina Heideggera a Edmunda Husserla (zprostředkovaného Alfredem Schützem), byli výraznou inspirací při analýze sociálních situací. Totéž platí pro Jean Ann Graham, která tomuto opomíjenému tématu věnovala dokonce celou knihu. U nás se o detailní analýzu životních situací zatím pokusil Oldřich Mikšík a Jaroslav Hlavsa s Martou Langovou. Spíše se však jedná o postřehy, které s pedagogikou souvisí jen vzdáleně.

Na poli pedagogiky vzbudila koncem osmdesátých a na počátku devadesátých let minulého století značnou pozornost teorie situovaného (kontextualizovaného) učení, která byla alternativou ke kognitivistickým teoriím. Znovu totiž obrátila pozornost k praktickým aspektům učení se něčemu v určitém sociokulturním časoprostoru. Teorii, jež staví na poznatcích z antropologie, sociologie, pedagogické psychologie a kognitivní vědy, rozpracovala na základě svých antropologických výzkumů Jean Lave ve spolupráci Etienne Wengere. Tito autoři zpochybňují slovně názorné vyučování v neživotném prostředí třídy, přičemž kriticky navazují na zdánlivě překonané postupy osvojování dovedností přímo v praxi (teorie ještě neměla přednost před praxí), které byly dříve běžné při přípravě učňů a zdaleka se nemusí jednat

jen o dovednosti motorické. Kognitivní a sociální dovednosti, které jsou v jistém smyslu hierarchicky výše, si totiž lze osvojovat obdobným způsobem. Stejně tak John Seely Brown, Allan Collins a Paul Duguid, kteří v roce 1989 publikovali článek *Situované poznání a kultura učení*, jsou toho názoru, že výše zmiňované způsoby osvojování dovedností, které jsou již delší dobu považovány na poli pedagogiky za překonané, je třeba znovu oprášit.

Naproti tomu osvojování algoritmů pro určitou činnost, které si reprezentujeme prostřednictvím symbolů, se přesouvá na okraj zájmu pedagogů, i když viděno západní optikou se dlouhou dobu zdálo, že právě to je třeba rozvíjet, protože schopnost se vědomě řídit podle určitého algoritmu při manipulaci s prostředky je tím, co nás odlišuje od zvířat reagujících instinktivně. My se však povětšinou neřídíme vědomě podle algoritmu, ale nejednáme ani instinktivně. Takto to proti sobě nelze stavět. Spíše nás charakterizuje naučené chování, které je spojené s výkonem určité sociální role, a proto se také budeme věnovat otázce sociálního učení. Snadno nahlédnutelným důkazem, jenž potvrzuje fakt, že se neřídíme vědomě podle určitého algoritmu, je už jen to, že při tom, co děláme, často myslíme na úplně něco jiného. Oddáváme se dennímu snění až do chvíle, kdy narazíme na problém.

Postupné polidšťování tedy podle existencionalistů nelze ztotožňovat jen s osvojováním si čím dál tím složitějších algoritmů, kterými se budeme následně řídit v běžném denním provozu. A téhož názoru jako existencionalní myslitelé jsou i zastánci teorie situovaného učení. Člověka nelze redukovat na jeho racionalitu. Na druhou stranu by bylo chybou zdůrazňovat při interpretaci Heideggerova

odkazu jen iracionalitu a emoce. Člověk je bytost nejenom racionální, ale především bytost sociální. To, že hraje určitou sociální roli, aniž sám sebe bere na vědomí, že je jinými slovy sám pro sebe transparentní, je pro něj z Heideggerova pohledu mnohem typičtější.

Díváme-li se na to tímto způsobem, nejde již o to, aby si žáci ve škole osvojili určitý algoritmus jako konečnou a uspořádanou množinu jednoznačných instrukcí (racionalistický přístup), aby si zapamatovali určitý postup, jak dosáhnout cíle, protože osvojováním těchto postupů bychom jejich paměť jen zbytečně přetěžovali. Nejde o to, aby se předem seznámili s plánem akce, aby si postupně vytvořili určitou teoretickou představu o tom, jak se co dělá, kterou se následně budou řídit při řešení reálných problémů určitého typu. Ukazuje se totiž, že reálné dovednosti spjaté s výkonem určité role lze do algoritmů vtěsnat jen obtížně, čímž narážíme na meze kognitivistického přístupu. Tolik slov, abychom popsali každou jednotlivou operaci do nejmenších detailů, nemáme k dispozici. Něco zpravidla musíme vynechat, ale pak je problém pro někoho, kdo nemá žádnou praktickou zkušenost, se algoritmem řídit. To se týká zejména složitějších dovedností, které jsou na pomezí řemeslné zručnosti a umění. Existuje však mnohem přirozenější způsob, jak si osvojit určitou dovednost, jak ovládnout nástroj, přestože je časově náročnější a lze jej jen obtížně uplatnit v umělém prostředí třídy. Řeč je o legitimní periferní participaci, což je specifická činnost v reálném prostředí, která je spojená jen s omezenou mírou zodpovědnosti za výsledek. Tím, že na něčem participujeme, se navíc něčemu učíme.



V českém kontextu se teorií situovaného učení zatím nikdo systematicky nezabýval a už vůbec nikdo nezkoumal její filozofické předpoklady. Z trochu jiného úhlu pohledu se však věnuje pedagogickým situacím Jiří Pelikán. Také on jako zastánce nepřímé výchovy, která je postavená na tom, že se snažíme spíše ovlivnit podmínky než působit přímo na žáka, je stejně jako J. Hlavsa s M. Langovou toho názoru, že situační problematika má pro pedagogiku značný význam.

Na výuku se také lze dívat jako na nácvik zvládnání problémových situací, protože i tak lze školu přiblížit životu. Řeč je o typických problémových situacích jako o učivu, neboť trénovat každou konkrétní situaci dost dobře nelze. Nácvik se provádí v situacích učitelem uměle vytvořených za tímto účelem. Dovednosti získané tímto způsobem by pak žáci měli v praxi snáze uplatnit. Zdaleka se to však netýká jen intelektových, senzomotorických, pracovních či komunikativních dovedností. Škola by měla zohledňovat celkovou osobnost žáka. Na rozvoj nejrůznějších znalostí, schopností, dovedností a postojů v rámci více či méně vykonstruovaných herních situací se zaměřuje osobnostně sociální výchova, která se opírá především o hru v roli jako o jednu z aktivizujících výukových metod. Josef Valenta ji definuje jako „systém komplexního rozvoje osobnosti zacílený do oblasti zvládnání životních situací nejrozmanitějšího druhu“.<sup>2</sup>

Sám Heidegger s žádnou pedagogickou teorií nepřišel. Stanislav Stark v obdobném smyslu říká, že „Heidegger sice nevytvořil ucelený pedagogický systém, ale jeho úvahy o člověku a hledání místa ve světě jsou výrazným podnětem pro filozofické úsilí

---

<sup>2</sup> VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha : ISV, 1994, s. 27.

podněcující výchovné působení ve směru odkrývání toho, co je dosud tajemstvím našeho lidského bytí, pobytu, tajemstvím toho, čím je naše existence, jaký má smysl“.<sup>3</sup> Co se výchovy v tom nejširším možném smyslu týče, tak u nás inspirativním způsobem rozvinul Heideggera zejména Jiří Michálek, přičemž se z jeho strany jedná o kritický pohled na „výchovu jako na techniku, s jejíž pomocí se „lidský materiál“ formuje do žádoucí podoby“.<sup>4</sup> Spíše bychom jedincům, kteří existují nevlastním způsobem, měli umožnit, aby se postupně stali sami sebou, aby realizovali svou nejvlastnější možnost. Měli bychom je vést k jejich vlastnímu sebeuskutečnění. Oldřich Čálek se odvolává na Heideggera, když říká, že „dítě ještě existuje nevlastním způsobem, který mu ukládá společenství dospělých jako to, co se má a nemá dělat, říkat, prožívat atd.“<sup>5</sup> Sám Čálek však vzápětí poukazuje na problematičnost tohoto pojetí, protože dítě je chápáno na základě konceptu privace jen jako někdo, kdo určitým způsobem zaostává za plnobytnou dospělou existencí. Na dítě se ale nelze dívat jen z pohledu jeho nedostatečnosti. Dítě není nezralý dospělý.

Asi není pochyb o tom, že osvojení intelektových, senzomotorických, pracovních či komunikativních dovedností spjatých s výkonem určité role nám umožní aktivně se zapojit do života ve společnosti. Podle kritiků situovaného učení však nelze vzdělávání pojímat takto utilitaristicky. Svět ani podle Jana Patočky není jen světem lidské práce, a proto nelze vzdělávání ztotožňovat s profesní přípravou. Nemůže jít jenom o to, abychom se naučili něco používat k tomu a tomu, abychom se naučili myslet a jednat

---

<sup>3</sup> STARK, S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu: se zaměřením na učení Hanse-Georga Gadamera a Otto Friedricha Bollnowa*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, s. 33.

<sup>4</sup> MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 15.

<sup>5</sup> ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha : Triton, 2005, s. 196.

čistě účelově, i když se bez toho asi neobejdeme. Jiří Michálek odkazuje na Heideggera, když mluví o „kalkulujícím myšlení, jemuž jde o plánování, výzkum, o zařízení se mezi věcmi, jde mu tedy o jisté účely a výsledky“.<sup>6</sup>

Existuje ale vůbec k pragmaticky orientovanému způsobu uvažování nějaká skutečná alternativa? Jiří Michálek spolu s Heideggerem důsledně odlišuje tento způsob přemýšlení od tzv. „zamýšlejícího se přemýšlení“. Konkrétně říká, že se jedná o odlišení „počítajícího přemýšlení“, které kalkuluje, jemuž jde o výsledky a účely, a proto jde ve svém plánování a zkoumání stále dál, a to na rozdíl od „zamýšlejícího se přemýšlení“, jež se běžně zdá být něčím nadbytečným nebo ještě spíše zbytečným, neboť neslouží ke zvládnutí potřeb dne, totiž toho, čím se zabývá ono počítající myšlení“.<sup>7</sup> Snad je již z úvodních slov zřejmé, že Heidegger může nabídnout propracovaný filozofický systém, který se snadno může stát základem teorie situovaného učení. Tím se však jeho potenciální přínos pro pedagogiku zdaleka nevyčerpává.

---

<sup>6</sup> MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 76.

<sup>7</sup> MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 50.

## Definice situace

Tématem této kapitoly bude analýza definice situace včetně situace pedagogické. Existuje mnoho nejrůznějších definic situace. Jejich společným rysem je to, že pracují s obdobnými pojmy. Liší se pouze v tom, na co kladou důraz a jakým způsobem dávají pojmy do souvislostí. Přímo se nabízí navázat na osobnosti českého vědeckého prostředí, které se problematice situací dlouhodobě věnují.

Josef Valenta definuje obecně situaci jako „ohraničený úsek času a prostoru, v němž lze sledovat existenci sítě/struktury určitých prvků, mezi nimiž se zpravidla realizují určité vztahy“.<sup>8</sup>

Jaroslav Hlavsa s Martou Langovou definují situaci jako „dynamický systém relativně ohraničitelných interakcí a transformací objektu, subjektu, jiných subjektů a podmínek, v němž je určující tvořivá zasahovací činnost subjektu, zejména pomocí různorodých instrumentů“.<sup>9</sup> Přínosem této definice je to, že je explicitně řeč o více subjektech. Sociální situace si totiž z pohledu pedagoga zaslouží zvláštní pozornost.

Jiří Pelikán definuje situaci jako „konkrétně vymezenou shodu vnějších okolností, časově limitovanou, během níž je jedinec vystaven působení konkrétních vlivů, na něž určitým způsobem reaguje“.<sup>10</sup> S touto definicí, která na rozdíl od výše uvedené

---

<sup>8</sup> VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha : ISV, 1994, s. 55.

<sup>9</sup> HLAVSA, J. LANGOVÁ, M. *Člověk v životních situacích*. Praha : Academia, 1987, s. 33.

<sup>10</sup> PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium, 1995, s. 48.

definice J. Hlavsy s M. Langovou záměrně nezdůrazňuje tvořivou aktivitu subjektu, se lze plně ztotožnit.

Co mají J. Hlavsa s M. Langovou na mysli, když zmiňují tvořivou zasahovací činnost subjektu? Z pohledu fenomenologické filozofie se totiž jedná o vysoce problematický pojem. Lepší by bylo hovořit o aktérech v roli, protože hovořit o subjektu v běžných životních situacích, kdy se nereflektujeme, nedává dost dobře smysl. „Měli bychom si uvědomit, jak velkou část našeho života strávíme v tomto stavu a jak malou část strávíme tím, že o něco vědomě usilujeme, což je ovšem poloha, která snáze upoutá naši pozornost, a proto také byla a je předmětem zájmu filozofů“, říká Hubert Dreyfus.<sup>11</sup> K tomu, jak si rozumíme v běžných životních situacích, obrátil pozornost až Martin Heidegger.

Podle Heideggera se v běžných životních situacích podle žádného algoritmu vědomě neřídíme. „Heideggerův pokus vymanit se z tradice je pokusem překročit distinkci mezi subjektem a objektem ve všech oblastech včetně jednání“, píše Hubert Dreyfus.<sup>12</sup> Jakub Čapek taktéž poukazuje na to, že „pro Heideggera je velmi důležité, že základní způsob, jak zaujímáme postoj k vlastní existenci, nemá podobu úmyslného jednání. Kdybychom totiž na podobnou představu přistoupili, až příliš bychom zjednodušili strukturu našeho každodenního bytí, naši schopnost orientovat se ve světě“.<sup>13</sup> Často si zkrátka neuvědomujeme, že jednáme s ohledem na cíl, že jednáme účelově, přestože naše aktivita k něčemu směřuje stejně jako aktivita někoho, kdo se vědomě řídí podle algoritmu. Josef

---

<sup>11</sup> DREYFUS, H. *Being-in-the World. A commentary on Heidegger's Being and Time*, Division I. Cambridge (Mass.) : The MIT Press, 1991, s. 67.

<sup>12</sup> DREYFUS, H. *Being-in-the World. A commentary on Heidegger's Being and Time*, Division I. Cambridge (Mass.) : The MIT Press, 1991, s. 49.

<sup>13</sup> ČAPEK, J. *Situace a jednání*. Praha : Oikoymenth, 2007, s. 45.

Valenta říká, že „na úrovni podvědomé není model role, resp. nejsou motivy atd. chování uvědomované a promyšlené či představované. Nasedám-li například do tramvaje a přebírám „provozní“ roli cestujícího, nepochybně si běžně nevytvářím představu o tom, co a jak budu konat. Uplatní se osvojený algoritmus – chytím se madla, mé tělo reaguje na pohyb vozu, vyhýbám se pohledům spolucestujících ap.“<sup>14</sup> Praxe je tedy v zásadě dvojitá. Buď se v té které situaci vědomě řídíme podle určitého algoritmu, což je odvozený způsob porozumění anebo „jednáme“, aniž se jako aktéři v roli reflektujeme.

Problém je však ještě složitější, protože aktér se musí naučit při svém jednání zohledňovat nové okolnosti. Občas se totiž může dostat do situace, kdy mu ani algoritmus nepomůže a je nucen promýšlet další postup někdy i dlouho dopředu, aniž by měl jistotu, že dosáhne cíle. Ten, kdo se na křižovatce, což je typická problémová situace, vydá vždy zlatou střední cestou, je bezradný, když má na výběr pouze ze dvou možností. To pak musí začít improvizovat a s pomocí praktického sylogismu se rozhodnout, jak bude pokračovat dál. Pověštinou se však podle Heideggera nacházíme ve stavu pohrouženého obstarávání, kdy nás nic nenutí zvažovat další postup.

Nejedná se tedy o pouhý obrat směrem k praxi, kdy se jen slepě řídíme podle určitého algoritmu a občas s pomocí praktického sylogismu zvažujeme další postup. To není to, co měl Heidegger na mysli. U něj nejde o pouhý obrat k praxi, ale o praxi v modu pohrouženého obstarávání, což je v příkrém kontrastu s tím, jak akci chápou kognitivisté. Yves Bertrand říká, že „kognitivně

---

<sup>14</sup> VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha : ISV, 1994, s. 68.

psychologické teorie studují u žáka rozvoj takových kognitivních procesů, jako jsou usuzování, analýza, řešení problémů, vytváření reprezentací, prekonceptů, mentálních obrazů atd.“<sup>15</sup> Primárně je tedy kladen důraz na rozvoj racionální složky osobnosti včetně výše zmiňovaného zvažování, které předchází jednání.

Co se jednání týká, tak je dualistická teorie reprezentace, která je filozofickou bází veškerých kognitivistických teorií, založena na tom, že existuje nějaký svět tam venku, o kterém si s pomocí druhých postupně vytváříme více či méně odpovídající představy a teprve na jejich základě jednáme. Takové pojetí praktického jednání je však podle Heideggera poněkud zavádějící - a tomu je také třeba ve škole přizpůsobit i způsob výuky. Nejde tedy o to, aby si žáci jakožto aktéři vytvořili určitou představu o světě jako celku, ale jde v první řadě o to, aby se naučili efektivně jednat.

Aktér se zpravidla vědomě neřídí podle předem osvojeného algoritmu, jak se mylně domnívají kognitivisté. Nepromýšlí svůj další postup s ohledem na cíl. Pověštinou jedná, aniž by si uvědomoval, že je to on, kdo jedná. Neřídí se vědomě podle určitého harmonogramu, který harmonizuje jeho postup s ohledem na čas. Nehlídá si čas. Ani na téhle rovině analýzy však stále ještě nelze odlišit autenticky existujícího jedince od toho, kdo existuje neautenticky, kdo se cítí tak, jak se od něj očekává, že se bude cítit, kdo si myslí jen to, co se od něj očekává, že si bude myslet, kdo dělá jen to, co se od něj očekává, že bude v té které situaci dělat, protože se nereflektuje ani jeden z nich. Oba jsou pohlceni situací samotnou, a proto nelze dost dobře oddělit aktéra v roli od jeho situace. Skutečně je však v situaci podle Heideggera pouze ten, kdo

---

<sup>15</sup> BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998, s. 17.

existuje autenticky, je sám sebou a realizoval svou nejvlastnější možnost, která se mu otevírá ve stavu úzkostného rozpoložení.

To, že se aktér řídí jistými pravidly, si začne uvědomovat teprve v okamžiku, kdy se s nimi dostane do konfliktu. Ostatní mu zpravidla okamžitě dají zpětnou vazbu, která by jej měla vést k zamyšlení se nad sebou, aniž by je o to žádal. Okolí jej totiž činí zodpovědným za výkon sociální role. P. Berger s T. Lückmannem říkají, že „každý předpokládaný aktér role X může být činěn zodpovědným za dodržování těchto zásad, jež mohou být vštěpovány jako součást institucionální tradice“.<sup>16</sup> Ten, kdo je za výše zmiňovaných okolností donucen k zamyšlení nad sebou, tak se stává sám pro sebe objektem. Začíná se reflektovat jako někdo, kdo hraje v rámci té které situace určitou sociální roli. Josef Valenta říká, že „člověk se stává tím, čím je (jaký je) díky reakcím okolí na jeho vlastní jednání. V nich se vidíme jakoby ve specifickém sociálním zrcadle. Toto zrcadlo nám pak umožňuje, abychom nejen „se žili“, ale též abychom byli schopni „se reflektovat“, uvažovat o sobě, být sami sobě předmětem, objektem, abychom byli s to podívat se na sebe z jiné perspektivy, než je perspektiva našeho autentického prožitku“.<sup>17</sup>

Ten, kdo si uvědomuje sám sebe v rámci situace, tak tím de facto bere na vědomí i svou vlastní situaci. Není však pravdou, že v situaci je jenom ten, kdo ji čas od času bere na vědomí, kdo se nachází na jakési pomyslné existenciální křižovatce a musí se na základě racionální úvahy rozhodnout, kterým směrem bude

---

<sup>16</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 76.

<sup>17</sup> VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha : ISV, 1994, s. 65.



postupovat dál.<sup>18</sup> Není pravdou, že v situaci je pouze ten, kdo se s pomocí nabytých znalostí a praktického sylogismu rozhoduje, co v nejbližším okamžiku udělá, kdo řeší praktický problém. Tím bychom totiž veškeré situace redukovali na situace problémové, v nichž nás něco donutí vystoupit z pohrouženého obstarávání, kdy jsme nuceni promýšlet svůj další postup s ohledem na cíl, protože něco nefunguje anebo to není vůbec k dispozici. To jsou alespoň případy, na které se koncentruje M. Heidegger. Blíží-li se revizor, tak je to také problém pro toho, kdo nemá označenou jízdenku. Josef Valenta říká, že mé chování se v této situaci může „změnit v záměrné jednání, uvědomím si svou situaci a roli (svou i komplementární revizorovu), model role vystoupí do vědomí a já začnu promýšlet svou reakci.“<sup>19</sup>

František Novosád poukazuje na to, že „substancionalisti – jejich inspirací je Descartes – vychází z přesvědčení, že o jednání můžeme hovořit vlastně až tam, kde „tělesné pohyby“ souvisí s jistými duševními vztahy: se záměry, touhami, přesvědčeními, znalostmi“.<sup>20</sup> Mnohem častěji však nejednáme na základě racionální úvahy. Nereflektujeme svoje záměry, když nejsme zrovna na oné pomyslné křižovatce, ale „reagujeme“ (rozlišujeme úmyslné jednání, pohroužené zvládání a pouhé reagování), aniž bychom si cokoli předem rozmýšleli.

Pouze problémové situace, kdy se postup vpřed pro nás stává nesamozřejmým, lze tedy dávat do souvislosti s jednáním. Jakub Čapek mluví o rozdílu mezi „(nesamozřejmým) jednáním a

---

<sup>18</sup> Tutéž metaforu s křižovatkou používá John Dewey. Konkrétně říká, „že myslet začínáme, když se ocitneme na křižovatce, což je nejednoznačná situace, která nabízí alternativy, která nás staví před dilema“. DEWEY, J. *How We Think*. New York : Dover Publications, 1997, s. 11.

<sup>19</sup> VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha : ISV, 1994, s. 68.

<sup>20</sup> NOVOSÁD, F. *Pozvanie k Heideggerovi*. Bratislava : Archa, 1995, s. 119.

(běžným) chováním“.<sup>21</sup> Náš sklon ztotožňovat běžné každodenní situace a situace problémové (většinou se jedná o problémy praktického rázu) je spíše jen důsledkem toho, že problémové situace mají sklon upoutat naši pozornost a následně se nám zapíší do paměti. Oldřich Mikšík říká, že „nápadnost situačních činitelů, vztahů a celého situačního dění vzrůstá, objeví-li se v činnosti překážky, nesnáze, konflikty, vzrůstá-li zátěž“.<sup>22</sup>

I když se tedy zprvu mohlo zdát, že jednání je klíčem k vymezení situace jako takové, ve skutečnosti tomu tak není. S pomocí tohoto pojmu lze definovat výhradně situace problémové. Kreativně pak aktér jedná ve chvíli, kdy zvažuje další postup a neřídí se jen rigidně podle předem osvojeného algoritmu. Ale i to je pro nás důležitý výtěžek. Znamená to, že děti se učí jednat kreativně, když se učí racionálně řešit problémové situace.

Co je učební situace? Čím je tato situace specifická? Je její podstatou to, že někdo někoho instruuje, anebo se jedná o situaci problémovou, kdy žák pracuje samostatně a učitel je v roli pomocníka? Josef Valenta definuje učební situaci jako situaci, která „slouží k tomu, aby se někdo něčemu naučil, tudíž bývá i určitým způsobem vědomě či plánovaně zacílena a vzhledem k onomu cíli i uspořádána a strukturována“.<sup>23</sup> Záměrnost je tedy tím charakteristickým rysem učební situace a nikdo nemusí nikoho přímo instruuovat.

---

<sup>21</sup> ČAPEK, J. *Situace a jednání*. Praha : Oikoymenth, 2007, s. 49.

<sup>22</sup> MIKŠÍK, O. *Člověk a svízelné situace*. Praha : Naše vojsko, 1969, s.12.

<sup>23</sup> VALENTA, J. *Sociálně psychologický výcvik a dramatická výchova: srovnání systémů*. Praha : ISV, 1999, s. 55.

Učitel je v roli organizátora učení (*teaching is organizing*), protože často jen vytváří podmínky pro osvojování znalostí, dovedností a postojů, ale sám zůstává v pozadí. Neklade si otázku, jakým způsobem má učit, ale jak zorganizovat učení. Nikoho přímo neinstruuje a z toho také vyplývá, že nikoho netrestá, když se podle jeho instrukcí důsledně neřídí. Žák by se totiž naučil jen vědomě se řídit podle instrukcí a případný úspěch by pak nebyl úspěchem žáka, ale instruktora. Nenačil by se samostatně řešit problémové situace a nenačil by se nést za své jednání zodpovědnost. Když by se pak dostal do situace, kterou by byl nucen řešit svépomocí, byl by zcela bezradný. Navíc je problém instruovat někoho tak, aby opravdu dosáhl svého cíle, když se jedná o nějakou složitější činnost. Konkrétně Jiří Pelikán říká, že „nepřímé výchovné působení využívá z jedné strany životních situací a usiluje o jejich nepřímé využití k výchovným cílům, jednak sám pedagog napomáhá vytvářet vlastní výchovné situace tak, aby byly žákem vnímány spíše jako situace přirozené, neřízené, v nichž by měl pocit svobody samostatného rozhodnutí, ale ve skutečnosti by byl uplatněn záměr pedagoga.“<sup>24</sup>

---

Tématem této kapitoly byla analýza definice situace včetně situace pedagogické. Ukázalo se, že definice, kterou nabízí J. Hlavsa s M. Langovou, je vcelku vyhovující, až na to, že nedává odpověď na otázku, jak je aktér v situaci. J. Hlavsa s M. Langovou opomíjí, že aktér se v situaci zpravidla nereflektuje. Lze však takového aktéra nějak blíže charakterizovat, aniž bychom jej redukovali na

---

<sup>24</sup> PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium, 1995, s. 72.

výskytové jsoucno? Martin Heidegger se o to pokusil s pomocí tzv. existenciálů.

## Základní rysy lidské existence (existenciály)

Martin Heidegger důsledně rozlišuje výskytové jsoucno (Vorhanden-sein), příruční jsoucno (Zuhanden-sein) a pobyt (Da-sein). My se nyní pokusíme alespoň částečně přiblížit Da-sein skrze jednotlivé existenciály: rozpoložení (Befindlichkeit), porozumění (Verstehen) a upadání (Verfallen), přičemž nebudeme brát v úvahu, zda existujeme autenticky či nikoli a zda je nuda či úzkost pro nás dominantním rozpoložením. Heidegger říká, že „je třeba je (existenciály) ostře odlišovat od bytostných charakteristik nepobytového jsoucna, která nazýváme kategorie“.<sup>25</sup> Níže ještě podotýká, že „existenciály a kategorie jsou dva základní druhy bytostných rysů“.<sup>26</sup>

### Porozumění a sebeporozumění

Stejně původním existenciálem jako rozpoložení a upadání je porozumění. Jan Patočka říká, že „rozumíme prakticky, tj. dovedeme, vyznáme se v tom, umíme s tím zacházet. To je původní význam toho „rozumět“. Takhle původně rozumíme sobě a věcem. Tak začne dítě rozumět lžici, talířku – tak, že s tím začne umět zacházet“.<sup>27</sup> Ivan Blecha poukazuje na to, že „německé slovo „rozumět“ – verstehen – má dva významy (které se ovšem v etymologickém smyslu proplétají). Znamená jednak „rozumět významu nějaké věci“, ale také „vyznat se v něčem“, „být s to“, „vědět, jak na to““.<sup>28</sup> Nelze si nevšimnout, že v českém slově

---

<sup>25</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 45.

<sup>26</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 45.

<sup>27</sup> PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha : Oikoymenh, 1993, s. 70.

<sup>28</sup> BLECHA, I. *Proměny fenomenologie*. Praha : Triton, 2007, s. 245.

„rozumět“ lze mimo jiné najít implicitní odkaz na slovo „umět“, jež je v zásadě synonymem pro určitou dovednost a dovednost je dovedností operovat s prostředky. Později se v souvislosti s fenoménem spolubytí zmíníme i o sociálních kompetencích aktéra.

Podstatné na tom, co říká Jan Patočka je, že se jedná o ryze praktické porozumění. Umět něco a vědomě se řídit podle jistého algoritmu jsou dvě různé věci. Ten, kdo něco umí, tak si tu kterou dovednost spojenou s výkonem role osvojil na prekonceptuální rovině. „Rozumět například kladivu neznámá vědět, že má takové a takové vlastnosti a používá se k tomu a tomu – ani to neznámá, že při zatloukání sledujeme určitý postup, že uchopíme kladivo do jedné ruky atd. Spíše to znamená, že umíme kladivo použít“, říká Hubert Dreyfus.<sup>29</sup> Nemusí se však jednat jen o fyzické dovednosti. Ten, kdo ví, jak vypočítat další hodnotu funkce, kdo má potřebné know-how, tak může vypočítat její další hodnotu. Nenechme se však zmást tím, že by se aktér přitom, co dělá, vědomě řídil podle nějakého obecného algoritmu.

P. Berger s T. Lückmannem v obdobném smyslu poukazují na to, že „v sociální zásobě vědění zaujímá významné místo vědění jako návod, tedy vědění soustředující se na praktické zvládnutí rutinních činností. Tak třeba používám každý den telefon a mám pro to své zcela určité praktické důvody. Víím, jak s telefonem zacházet.“<sup>30</sup> P. Berger s T. Lückmannem dále říkají, že „veškeré vědění o telefonování je návodem, jelikož neobsahuje nic kromě znalostí

---

<sup>29</sup> DREYFUS, H. *Being-in-the World. A commentary on Heidegger's Being and Time*, Division I. Cambridge (Mass.) : The MIT Press, 1991, s. 184.

<sup>30</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 46.

nezbytných pro mé současné a budoucí záměry. Nezajímá mě, proč telefon takto funguje, nezajímá mě ohromná suma vědeckých a technických znalostí, které jsou k sestrojení telefonů zapotřebí. Ani mě nezajímají možnosti užití telefonu pro jiné účely, než pro jaké jej používám, například jeho využití v kombinaci s krátkovlnným rádiem pro námořní komunikace.“<sup>31</sup> Josef Valenta v této souvislosti trefně poukazuje na to, že na rozdíl od dovedností „vědomosti jsou prvkem v rámci reformního pedagogického myšlení čas od času proskribovaným“.<sup>32</sup> Stejně tak Stanislav Stark uvádí, že již Heidegger „varuje před výchovou k pouhému používání nástrojů a v moderní době především techniky“.<sup>33</sup>

Nejde tedy pouze o to, abychom si osvojili dovednosti potřebné pro výkon určité sociální role. Stanislav Stark říká, že „ne náhodou se bohužel i v současné výchově setkáváme s požadavkem, aby celá výchova zejména vzdělání dosažené ve vyučování vedlo k tomu, aby byli lidé tzv. připraveni pro život, přičemž se pod tímto heslem míní, že se mají naučit mačkat páčky, knoflíky, používat platební kartu apod.“<sup>34</sup>

Samotná problematika cíleného rozvoje nejrůznějších dovedností, jež lze samozřejmě dále členit do subkategorií, je i přesto pro pedagogiku jedním z klíčových témat, k tomu se však ještě dostaneme. Nyní snad jen tolik, že v průběhu socializace si nejrůznějšími způsoby osvojujeme vědění o tom, jak se co dělá, jak

---

<sup>31</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s 47.

<sup>32</sup> VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha : ISV, 1994, s. 42.

<sup>33</sup> STARK, S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu: se zaměřením na učení Hanse-Georga Gadamera a Otto Friedricha Bollnowa*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, s. 31.

<sup>34</sup> STARK, S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu: se zaměřením na učení Hanse-Georga Gadamera a Otto Friedricha Bollnowa*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, s. 32.

se co používá, jak se chovat v té které situaci. Osvojujeme si nejrůznější znalosti a dovednosti, které jsou spjaté s výkonem té které role. Učíme se hrát nejrůznější sociální role, aniž bychom se alespoň zpočátku pro tu kterou roli vědomě rozhodli. Učíme se rozumět sami sobě na prakticko-existenciální rovině, která je rovinou nereflktovaného výkonu sociální role. P. Berger s T. Lückmannem říkají, že „děti se musejí „učit, jak se chovat“, a když to umějí, musejí „být drženy v patřičných mezích““.<sup>35</sup> Vybočení je však spíše výjimkou, a proto podle P. Bergera s T. Lückmannem „mohou být přímé donucovací prostředky uplatňovány úsporně a selektivně. Většinou se chování bude odvíjet „spontánně“ v rámci institucionálně vymezených hranic.“<sup>36</sup>

Zejména zpočátku hraje pozorování a nápodoba při sociálním učení klíčovou roli. Často při nejrůznějších činnostech úplně bezděčně napodobujeme rodiče, což je rozhodně efektivnější způsob než se učit jen z vlastních chyb (pokus-omyl). Někdo například neumí používat při jídle příbor, protože tam, kde vyrůstal, to není zvykem a někdo jiný zase neumí používat hůlky. Jestliže tedy víme, jak se co používá, tak to ve vhodný okamžik můžeme použít, čímž se opět dostáváme k tomu, jak rozumíme „svým“ možnostem jako možnostem někoho, kdo si v průběhu socializace osvojil dovednosti spojené s výkonem určité sociální role. Na druhou stranu není pravda, že vše je dílem sociálního učení, protože i kočka se umí postarat o kořata, přestože ji to nikdo neučil (řídí se svými instinkty).

---

<sup>35</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 65.

<sup>36</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 65.



Porozumění je úzce spjaté se sebeporozuměním. Jan Patočka říká, že „porozumění nerozlučně obsahuje tyto dva momenty. Na jedné straně porozumění souvislostem pragmatickým. Na druhé straně porozumění bytostem jako jsme my sami. Porozumění sobě samým jakožto těm, kdo těch věcí používají, k nimž účelnost věcí směřuje, bytostem, pro které teprve, jsou-li, má také užitek a celá pragmatická sféra smysl“.<sup>37</sup> Každá dovednost se tedy pojí s výkonem určité sociální role, a proto se učení se čemukoli v zásadě rovná přípravě na výkon určité sociální role. Ten, kdo chce být na vesnici pošťákem, měl by se naučit jezdit na kole nebo na motocyklu a nemusí se přitom vůbec vědomě řídit podle nějakého algoritmu. Primárně si tedy rozumíme z prostředků, které používáme. Kdybychom nemohli operovat s prostředky, nemohli bychom být sami sebou, protože aktér sám sebe definuje skrze prostředky, které více či méně obratně používá. Člověk je v existenciálním smyslu jen do té míry člověkem, do které operuje s prostředky. Zároveň však platí, že prostředek je prostředkem tehdy a jen tehdy, když jej aktér v roli k něčemu používá. Už jen to, že aktér hraje určitou roli, tak je dostatečným důkazem toho, že sám sobě nějak rozumí. „Sebeporozumění je kompetence se sebou samým. Co je to kompetence se sebou samým? To je schopnost hrát určitou roli.“, říká William D. Blattner.<sup>38</sup> Hrát určitou roli a rozumět sám sobě je podle Heideggera v existenciálním smyslu jedno a totéž.

Sebeporozumění, které je na rozdíl od sebereflexe naším primárním přístupem k sobě, tedy u Heideggera vůbec nesouvisí s představou, kterou o sobě máme. Ta totiž nemusí vůbec odpovídat realitě. To,

---

<sup>37</sup> PATOČKA, J. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha : Oikoymenh, 1993, s. 119.

<sup>38</sup> BLATTNER, W. D. Existencial Temporality in Being and Time. In: Dreyfus, H., Hall, H. *Heidegger: a critical reader*. Oxford : Blackwell, 1992, s. 103.

že se někdo považuje za básníka, tak ještě nemusí znamenat, že básníkem opravdu je. Nejedná se tedy o sebepojetí v běžném smyslu slova, které může a nemusí odpovídat skutečnosti, které může a nemusí být v souladu s tím, jak nás vnímá naše okolí. Nemá vůbec smysl hovořit o reálném sebepojetí, které je až sekundární vzhledem k tomu, jak si rozumíme v roli, protože na prakticko-existenciální rovině nezáleží na vlastnostech reprezentovaného objektu jako výskytového jsoucna. Heidegger říká, že „rysy, jež je na tomto jsoucnu možno vykázat, nejsou tudíž vyskytující se „vlastnosti“ nějakého tak a tak „vypadajícího“ jsoucna výskytového, nýbrž vždy ty které způsoby, jakými je tomuto jsoucnu možno být, a jenom to“.<sup>39</sup> Na jiném místě Heidegger poukazuje na to, že „pobyt není výskytové jsoucno, které má ještě jako přídavek tu vlastnost, že něco může, nýbrž je primárně bytím možnosti“.<sup>40</sup> Heidegger se pohybuje o úroveň níže, kde pro vytváření si představ o čemkoli není čas ani prostor.

Extrémním stavem, kdy sebeporozumění zcela selhává, je stav úzkostného rozpoložení. „V úzkosti já mizí, co zůstává, je jen úzkost samotná.“, říká Hubert Dreyfus.<sup>41</sup> Taktéž Jan Patočka poukazuje na to, že „v hluboké nudě, úzkosti, která je vyšším stupněm tohoto zájmu, který klesá, hroutí se, je nejen pokles věcného zájmu, nýbrž my sami jsme také modifikováni“.<sup>42</sup> Úzkost je tedy u Heideggera mezním stavem, kdy aktér přestává sám sobě rozumět jako někomu, kdo hraje určitou roli. Ten, kdo je úzkostí bez sebe, tak je jako aktér, co vypadl z role, jako by snad ani nebyl.

---

<sup>39</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenth, 1996, s. 42.

<sup>40</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenth, 1996, s. 144.

<sup>41</sup> DREYFUS, H. *Being-in-the World. A commentary on Heideggers Being and Time*, Division I. Cambridge (Mass.) : The MIT Press, 1991, s. 304.

<sup>42</sup> PATOČKA, J. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha : Oikoymenth, 1993, s.109.

Nelze však redukovat aktéra (člověka) na roli, kterou hraje. Když aktér rozumí sám sobě jen jako někomu, kdo hraje určitou roli, tak si v zásadě nerozumí (existenciální porozumění). Konkrétně Heidegger říká, že „porozumění sobě samému, jež nás v tomto ohledu vede, nazýváme existenciálním“.<sup>43</sup> Na této rovině totiž rozumíme sami sobě z prostředků, aniž bychom cokoli věděli o ontologii. Role je jen každodenním nereflektovaným sebevýkladem aktéra a nic na tom nemění ani to, že se aktér pro roli vědomě rozhodl. Na druhou stranu nelze uvažovat o aktérech a neuvažovat o jejich rolích. Role a aktéři jsou jako dvě strany jedné mince.

Co se rozumí pod pojmem role? Podle Milana Nakonečného „pojem role vyjadřuje, očekávání, které na jedince klade jeho sociální okolí z hlediska určité situace a z hlediska jeho sociálních charakteristik (věku, pohlaví a sociálního statusu)“.<sup>44</sup> Očekává se od nás, že se budeme chovat v té které situaci tak a tak. P. Berger s T. Lückmannem říkají, že „tato abstrakce od rolí a postojů konkrétních významných druhých se nazývá zobecněný druhý“.<sup>45</sup>

Heidegger by řekl, že aktér, který je pod vlivem neurčitého anonyma (*das Man*), dělá jen to, co se od něj očekává, co by na jeho místě udělal každý, kdo se dostal do obdobné situace. To je pak také způsob obhajoby někoho, kdo nedostal situaci. Oldřich Čálek zase říká, že „jednotlivec má v podstatě naplňovat určité role a očekávání“.<sup>46</sup> Níže ještě dodává, že „účelem je účelně a bezchybně fungovat, ale navíc ještě podle určitých zprůměrovaných

---

<sup>43</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 12.

<sup>44</sup> NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999, s. 71.

<sup>45</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 131.

<sup>46</sup> ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha : Triton, 2005, s. 107.

norem a stylů“.<sup>47</sup> Jan Patočka v této souvislosti odkazuje na Komenského spis *Labyrint světa a ráj srdce*. Konkrétně říká, že „jde cesta od jedné role k druhé, od jednoho lidského vztahu a zájmu k druhému a všude se opakuje táž historie s veřejným anonymem“.<sup>48</sup> Jak Patočka, tak Čálek tedy dávají veřejného (neurčitého) anonyma do souvislosti s výkonem určité sociální role.

Ten, kdo dělá jen to, co se od něj v tom kterém okamžiku očekává, kdo nenaslouchá sám sobě a naplňuje očekávání většiny, se sice chová zodpovědně (hraje zodpovědně svou roli v rámci společnosti), ale se zodpovědností vůči sobě, což je nepomíjitelnou zodpovědností každého aktéra, to nemá nic společného. Naopak se tím sám sobě jako člověku odcizuje. Sám od sebe se odvrací, což je spjato s pocitem úlevy. Odmítá na rozdíl od toho, kdo existuje autenticky, převzít plnou zodpovědnost za svůj život. „Jestliže pobyt chce mít svědomí a přijímá zodpovědnost za svoji existenci, dokazuje tím autentičnost svého bytí v odemčenosti“, říká Petr Kouba.<sup>49</sup> Stejně tak Jan Patočka dává do souvislosti zodpovědnost s realizací své nejvlastnější možnosti, když říká, že „odvolání rozptýlenosti, znamená obrácení od věcí a od anonymního já k tomu, co je vlastní. Ale to, co je vlastní, je zároveň takové, že to musím vykonat a za to odpovídat. To znamená, že jakožto bytost žijící nyní směrem k sobě žiji v odpovědnosti.“<sup>50</sup>

Aktér pod vlivem neurčitého anonyma ví, jak se co dělá a dělá to tak, aniž by se vědomě řídil podle určitého algoritmu, aniž by se reflektoval jako někdo, kdo hraje určitou sociální roli. Podle P.

---

<sup>47</sup> ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha : Triton, 2005, s. 107.

<sup>48</sup> PATOČKA, J. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha : Oikoymenh, 1993, s. 147.

<sup>49</sup> KOUBA, P. *Fenomén duševní poruchy*. Praha : Oikoymenh, 2006, s. 96.

<sup>50</sup> PATOČKA, J. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha : Oikoymenh, 1993, s. 132.

Bergera s T. Lückmannem s sebou taková role „nese příslušné sociálně definované vědění“.<sup>51</sup> Aktér intuitivně ví, jak se chovat v tom kterém okamžiku a na tom kterém místě. Ví, jak se s pomocí kladiva zatloukají hřebíky a dělá to tak, přestože jej to, co dělá, často vůbec nenaplňuje. Aktér ví, jak se kladivo normálně používá a také jej tak používá. Kladivo je pro něj kladivem. To je to, co nás odlišuje od zvířat. Zvíře sice občas použije něco k něčemu, ale nemá spojené použití nástroje s nějakým konkrétním účelem (viz funkční fixace).

Není-li tomu tak, tak je všem ostatním ihned zřejmé, že neví, jak se kladivo normálně používá, že nezvládá svou roli, že neví, že normální je zatloukat hřebíky hlavou kladiva. To je totiž zavedený způsob zatloukání hřebíků kladivem. Stejným prohřeškem by bylo chodit po cestách v protisměru, i když nám v tom v principu nic nebrání a nakonec bychom dosáhli téhož. Někdy je aktér do té míry konformní, že si neuvědomuje, že by to možná šlo i jinak, že se kladivo nemusí nutně používat k zatloukání hřebíků. Psychologové v této souvislosti hovoří o funkční fixaci jako o tendenci uvažovat o prostředcích jen v rámci jejich obvyklého využití. Nová, tvořivá řešení problémových situací však po nás vyžadují, abychom se otevřeli novým způsobům použití.

Aktéra neomlouvá ani to, že neměl na vybranou, že byl prostě socializován, a proto jedná tak, jak jedná, a proto zatlouká hřebíky tak, jak se zatloukají (hlavou kladiva), aniž by se nad tím byť jen na okamžik jakkoli pozastavil. Dokonce se cítí tak, jak se od něj očekává, že se v té které situaci bude cítit; myslí si to, co se od něj

---

<sup>51</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 80.

očekává, že si bude myslet. Truchlí, když se od něj očekává, že bude truchlit. Emoce, které prožívá, jsou těsně navázány na roli, kterou hraje. Utápí se v neautentických emocích, aniž by cokoli autenticky prožíval. Peter L. Berger říká, že „role s sebou nesou vedle určitého jednání i emoce a postoje, které k tomuto jednání patří“.<sup>52</sup> Stejně tak Heidegger poukazuje na to, že „vláda veřejného výkladu rozhodla dokonce již i o možnostech naladění, to znamená o základním způsobu, jímž se pobyt vystavuje světu. Neurčité „ono se“ předznamenává naše rozpoložení, určuje, co a jak „vidíme““.<sup>53</sup> Dávat emoce do souvislosti se subjektivním prožíváním by se rovnalo nepochopení.

Co je tedy obecným cílem výchovy? Je cílem vychovat autenticky existujícího jedince anebo stačí vychovat konformního aktéra, který si sice s leccíms umí poradit, ale ve svých vlastních možnostech nežije, protože dělá jen to, co se od něj očekává? Jiří Pelikán odpovídá, že „v zájmu společnosti je formování socializovaných, ale přitom autentických osobností.“<sup>54</sup> Jde tedy o to, abychom každému umožnili zapojit se do života společnosti takovým způsobem, který je v souladu s jeho vnitřním nastavením. Günter Figal poukazuje na to, že „svoboda, která odpovídá nesvobodě „neurčitého „ono se““, nemůže spočívat v úsilí dostat se „mimo“ „neurčité „ono se““; je to stejně tak nemožné, jako pokus zbavit se tradice“.<sup>55</sup>

Ale může vůbec učitel, který je sám zcela pod vlivem neurčitého anonyma, vychovat autenticky existujícího jedince? To, že učitel

---

<sup>52</sup> P. L. BERGER, *Pozvání do sociologie*. Brno : Společnost pro odbornou literaturu-Barrister and Principal, 2007, s. 102.

<sup>53</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 202.

<sup>54</sup> PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium, 1995, s. 132.

<sup>55</sup> FIGAL, G. *Úvod do Heideggera*. Praha : Academia, 2007, s. 69.

zvládá svou roli, totiž zdaleka nestačí na to, abychom jej mohli považovat za dobrého učitele, i když se to tak na první pohled může někomu jevit. To, že učitel ví, jak se co dělá, aby dosáhl toho a toho, nemůže stačit. Nemůže přece vychovávat děti někdo, kdo kalkuluje na každém kroku, kdo už dávno není schopen jednat ani myslet jinak než účelově, i když jeho jednání je vedeno dobrými úmysly. V takovém případě by se učitel sám měl od dětí učit, jak jednat. Jiří Michálek říká, „dokáží-li se vychovávající od vychovávaných učit, dokáží-li porozumět jejich ne a proměnit je ve své vlastní ne vůči přemoci techniky, pak je naděje, že dokáží přetnout „začarovaný kruh“ onoho Ge-stell a vychovávaným otevřít svět jiné možnosti, svět nezúžený na kalkulování“.<sup>56</sup> Zdá se, že na to už dnes nikdo neslyší. Domníváme se, že si bohatě vystačíme s oním výše zmiňovaným „kalkulujícím myšlením zaměřeným na každodennost, na technické vyžití všeho jako zdroje surovin a energie“.<sup>57</sup> Není tedy pravdou, že ten, kdo je dostatečně kompetentní, je také dobrým učitelem. To je sice nutná podmínka, ale není to podmínka postačující.

----

Obecně je třeba rozlišovat mezi sebepojetím jako konstruktem a netematickým sebezporozuměním, přičemž sebepojetí může, ale nemusí být v souladu s tím, jak aktéra vnímá jeho okolí. Primárně si však rozumíme jako aktéři v roli, aniž se reflektujeme. Tímto způsobem lze existovat jak autenticky tak neautenticky. Extrémním stavem, kdy aktér přestává rozumět sám sobě jako někomu, kdo hraje určitou roli, je stav úzkostného rozpoložení. Ten, kdo je

---

<sup>56</sup> MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 58.

<sup>57</sup> MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 77.

úzkostí bez sebe, tak je jako aktér, co vypadl z role, jako by snad ani nebyl. Na druhou stranu se mu skrze úzkostné rozpoložení otevírá možnost existovat autenticky.

## Rozpoložení

Rozpoložení je pro Heideggera klíčovým existenciálem, který je vždy třeba chápat v souvislosti s porozuměním a upadáním. Ten, kdo rozumí sám sobě (aktér v roli), je také vždy nějak naladěný, přestože to, jak se cítí, většinou nereflektuje. „Ale ve chvíli, kdy jsem rozrušen svou situací, když je kupříkladu něco nebo někdo pro mě lákadlem i hrozbou zároveň, tak se reflexe na tuto zkušenost může dostavit.“, říká Hubert Dreyfus.<sup>58</sup>

Co se nálad týká, tak Heidegger důsledně rozlišuje (staví do kontrastu) strach jako konkrétní neautentický afekt a úzkost jako autentické rozpoložení, přičemž rozlišuje strach jako takový, strach z něčeho a strach o něco (o sebe či o druhého). Farmář se bojí, že když z toho, co zaseje, nic nevzejde, tak příští zimu nejen nepřežije on sám, ale ani jeho žena a děti. Úzkost naproti tomu žádný předmět nemá. Nepoukazuje k něčemu mimo sebe. Heidegger říká, že „to, z čeho je nám úzko, je zcela neurčité“.<sup>59</sup> Vše se opět pokusíme doložit na konkrétních příkladech.

---

<sup>58</sup> DREYFUS, H. *Being-in-the World. A commentary on Heideggers Being and Time*, Division I. Cambridge (Mass.) : The MIT Press, 1991, s. 175.

<sup>59</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenth, 1996, s. 187.



## Strach

Naše naladění svědčí o tom, že jsme nějak zapuštěni ve svých možnostech. Například máme možnost si v noci cestu domů zkrátit přes park, ale strach to některým z nás nedovolí. Neláká nás to, protože se nám to již párkrát nevyplatilo. Běžné afekty jako např. strach však nemají s autentickým prožíváním nic společného, přestože obojí Heidegger zahrnuje pod pojem *die Stimmung*. Strach je stejně jako naděje vždy zaměřený do budoucnosti, která je podle Heideggera neautentickou budoucností vyčkávání. Ten, kdo má strach, tak žije z budoucnosti, protože už teď má strach z něčeho, co se ještě nestalo, ale mohlo by se stát. Něco by náhle mohlo vypovědět svojí funkci, přestože to až dosud fungovalo hladce. Jan Patočka říká, že „fenomén, který odhaluje porozumění situaci, je nálada. Nálada netkví v budoucnosti. Tradičně se nálada vztahuje k budoucnosti, k porozumění budoucnosti (např. strach je obava z něčeho budoucího, očekávání *malum futurum*, naděje očekávání *bonum futurum*). To bychom pak ale chápali naladění, afekt jako něco předmětného, intencionálního. Co se ve skutečnosti zjevuje v naladění, je moje situace, způsob, jak já zde žiji, danost mých možností.“<sup>60</sup> Strach tedy ani z pohledu Patočky ani Heideggera není autentickou emocií. Strach je pouhým afektem, který se nevztahuje k přítomnosti, ale k budoucnosti.

Kdybychom strach neměli, tak by křižovatka vlastně nebyla žádnou křižovatkou, protože by nám bylo úplně jedno, kterou z cest se vydáme. I když nejsme zrovna na rozcestí, tak máme nejméně dvě možnosti. Buď můžeme pokračovat dál, přestože máme strach anebo se můžeme otočit a jít zpátky. Někdo strach překoná, zatímco

---

<sup>60</sup> PATOČKA, J. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha : Oikoymenth, 1993, s. 93.

někdo jiný jej vůbec nepocituje. Možnost pokračovat dál je pro něj totiž lákavá, přičemž to, že je právě tahle možnost lákavá, je dáno jeho osobní historií. Ze stejného důvodu se můžeme strachovat o druhého, přestože on sám si často nebezpečí, jež mu hrozí, vůbec neuvědomuje.

## Úzkost

Skrze úzkost se otevírá možnost autentické existence. Konkrétně Heidegger uvádí, že „úzkost spoluodhaluje možnost autentického „moci být“, které se jako budoucnostní musí v obnovování vrátit do vrženého „tu“. Přivádět před obnovitelnost je specifický extatický modus bývalosti, která konstituuje rozpoložení úzkosti.“<sup>61</sup> Ten, kdo zakouší úzkost, je do situace postaven úplně jinak než ten, kdo se obává toho, co by se případně mohlo stát. Úzkostně naladěný jedinec je ve svých možnostech zapuštěný zcela specifickým způsobem. Je totiž ke svým možnostem (příležitostem) lhostejný, což aktér nikdy není. Ten, kdo je lhostejný ke svým možnostem, kdo je úzkostí bez sebe, je jako aktér, co vypadl z role, jako by snad ani nebyl. Sám sobě jako aktérovi v roli nerozumí. Heidegger říká, že „úzkost tak pobytu bere možnost rozumět si ve svém upadání ze „světa“ a z veřejného výkladu“.<sup>62</sup> A právě v tom okamžiku zakouší něco, co se smrti velmi podobá. Nějak je mu totiž lhostejné, že má možnost pokračovat ve stavu pohrouženého obstarávání. Günter Figal poukazuje na to, že „v Heideggerově analýze má důležitý význam právě tato neschopnost jednat: svět a to, s čím v něm můžeme zacházet, jsou otevřené, to vidíme jasně; vidíme, že bychom se mohli chovat tak a tak – ale přesto to nejsme schopni

---

<sup>61</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 344.

<sup>62</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 188.

udělat“.<sup>63</sup> Úzkost má však i pozitivní aspekt, protože podle Heideggera pobyt „nejen vyjímá ze „světských“ možností, nýbrž dává mu zároveň možnost autentického „moci být“.“<sup>64</sup>

Nejinak je tomu v případě, když se někdo během hry nudí, když jej hra, kterou jindy hraje se zaujetím, nebaví, přestože je dostatečně kompetentní, přestože má k dispozici vše, co potřebuje k tomu, aby mohl dál ve hře pokračovat. Jan Patočka říká, že „zvláště v případě hluboké nudy je to patrné, tam to „v celku“ je nesmírně výslovné, v hluboké nudě cítíme bezvýznamnost čehokoliv, co se může vůbec dostavit, že nás to neosloví, nehne to s námi“.<sup>65</sup> Je to kolaps svého druhu, který by se dal přirovnat k tomu, když některý z prostředků náhle přestane plnit svou funkci. Pak jsme totiž nuceni vystoupit z pohrouženého obstarávání. Jan Patočka dále poukazuje na to, že „nezáleží tolik na titulu, nýbrž na charakteristice toho, co se v tom fenoménu ukazuje a jak. Ta základní naladěnost mohla být jednou označena jako úzkost, jednou jako hluboká nuda.“<sup>66</sup>

Komplementární k nudě je radostné naladění spojené s výkonem určité role. Petr Kouba uvádí, že „pokud se úzkost v Zollikoner Seminare přece jen objevuje, pak pouze v podobě úzkostnosti a nevyrovnanosti, jež je příznakem patologicky zúženého vztahu ke světu: úzkost, kterou trpí jedna mladá žena, je tu vnímána jako výraz hysterické nesvobody, avšak jakmile je tato úzkost nahrazena radostným naladěním, je v tom spatřován důkaz pacientčina uzdravení, tj. toho, že se jí podařilo překonat patologické inhibice a

---

<sup>63</sup> FIGAL, G. *Úvod do Heideggera*. Praha : Academia, 2007, s. 76.

<sup>64</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 344.

<sup>65</sup> PATOČKA, J. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha : Oikoymenh, 1993, s. 104.

<sup>66</sup> PATOČKA, J. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha : Oikoymenh, 1993, s. 108.

dosáhnout skutečně svobodného vztahu ke světu“.<sup>67</sup> Ukazuje se, že svobodný vztah ke světu souvisí s radostným naladěním a nikoli s neautentickým strachem a autentickou úzkostí.

## Upadání

Dalším existenciálem je upadání (*Verfallen*). To, že aktér něco dělá, že se něčím neustále zabývá, aniž reflektuje na to, co dělá, tak Heidegger charakterizuje jako upadlost. Aktér dělá, co umí (porozumění) a občas se tím dokonce i baví (rozpoložení). Třetím existenciálem tedy nemusí být řeč, jak se někdy uvádí, ale „bytí u“ (upadlost). Heidegger říká, že „úplná, tj. rozuměním, rozpoložení a upadáním konstituovaná odemčenost našeho „tu“, je artikulována řečí.“<sup>68</sup> Heidegger má na mysli to, že je aktér pohlcený tím, čím se zabývá, ale to nijak nesouvisí s jeho autenticitou, protože to samé platí i pro jedince, který existuje neautenticky. Proto nelze upadlost spojovat jen s neautenticitou, jak se tomu často děje v důsledku toho, že Heidegger dostatečně neodlišil upadlost od propadání neautentickému způsobu existence. Ten, kdo existuje neautenticky, tak si totiž sobě něco zastírá. Petr Kouba trochu jinými slovy říká, že „obstarávající bytí u příručního jsoucná nemusí být nutně jen výrazem propadání „světu našeho okolí“ a útěku před hroživou nehostinností úzkosti, neboť může mít i podobu odhodlané, k úzkosti připravené existence, jež si ve svém zacházení s příručním jsoucнем rozumí ze svého vlastního „moci být“.“<sup>69</sup>

Hubert Dreyfus v souvislosti s rozlišováním mezi upadlostí a propadáním neautentickému způsobu existence upozorňuje na

---

<sup>67</sup> KOUBA, P. *Fenomén duševní poruchy*. Praha : Oikoymenh, 2006, s. 140.

<sup>68</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 349.

<sup>69</sup> KOUBA, P. *Fenomén duševní poruchy*. Praha : Oikoymenh, 2006, s. 101.

obdobné nejasnosti, které jsou často spjaté s nedostatečným rozlišováním mezi konformitou a konformismem. Pouze konformismus však lze spojovat s neautenticitou aktéra v roli. Hrát určitou sociální roli a být v zajetí této role (konformismus) jsou dvě různé věci. Sám Heidegger uvádí, že „neurčité „ono se“ je existenciál a patří jako původní fenomén k pozitivní struktuře pobytu“.<sup>70</sup>

---

Pokusili jsme se obecně charakterizovat aktéra s pomocí tzv. existenciálů jako základních rysů lidské existence. Učení se něčemu v reálných podmínkách totiž podle zastánců teorie situovaného učení vyžaduje zcela odlišné pojetí učitele a žáka jako aktérů vzdělávacího procesu. Konkrétně se jedná o to, že si primárně jako aktéři v roli rozumíme z prostředků, které používáme a nikoli až prostřednictvím reflexe. Kdybychom nemohli s prostředky (z důvodu jejich nefunkčnosti) operovat, tak bychom nemohli být sami sebou. Sami sobě rozumíme vždy jen na pozadí situace, která je kontextem příhodnosti a významnosti. A proto naším kritériem pro třídění situací bude to, jak si aktér v situaci rozumí. Jinak si rozumí, když jsou všechny prvky situace ve vzájemné rovnováze a jinak, když se ocitne v problémové situaci, která jej nutí zvažovat další postup.

---

<sup>70</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 129.

## Klasifikace situací

Kritérií pro klasifikaci situací se nabízí celá řada. Jde o to, aby užité kritérium bylo smysluplné, aby nám pomohlo se v dané oblasti lépe zorientovat. Situace lze třídit podle kritéria časového zařazení na retrospektivní, aktuálně prožívané a perspektivní. Lze je třídit podle stupně regulace na situace neřízené a řízené. Josef Valenta rozlišuje situace podle míry fiktivnosti, což je klíčové kritérium pro někoho, kdo srovnává dramatickou výchovu se sociálně psychologickým výcvikem. Zásadním kritériem, které uvádí Jiří Pelikán, je vyváženost působících faktorů. Na základě tohoto kritéria dělíme situace na rovnovážné (běžné životní situace) a problémové, které nás donutí zamyslet se nad dalším postupem.

Někdy promýšlíme jen další krok a někdy promýšlíme postup dlouho dopředu, a protože výsledkem úvahy je akce, jedná se o praktický sylogismus. Konkrétně je u Heideggera řeč o tzv. zvažování, jehož charakteristické schéma je „jestliže-pak“. Musíme tedy začít reflektovat svou situaci. Musíme alespoň na chvíli vystoupit ze stavu pohrouženého obstarávání a pokusit se najít způsob, jak s pomocí prostředků, jež máme k dispozici, závadu odstranit, jak zdolat překážku, která blokuje náš další postup. Jakub Čapek uvádí, že „tyto nezvyklé situace nás vyzývají ke strukturní proměně naší činnosti: z pohrouženého zvládnání se stane úsilí, které si je vědomo zřetelně vymezeného cíle“.<sup>71</sup> P. Berger a T. Lückmann zase říkají, že „bezproblémová oblast každodenní reality zůstává neproblematickou pouze do určitého okamžiku, a to do okamžiku,

---

<sup>71</sup> ČAPEK, J. *Situace a jednání*. Praha : Oikoyomenh, 2007, s. 61.

kdy se objeví problém, jenž naruší její hladký průběh“,<sup>72</sup> čímž dojde k jejímu ozvláštnění. Bez ohledu na to, zda se nám jej podaří úspěšně vyřešit či nikoli, se nám taková situace zpravidla vtiskne do paměti. Přestože se objektivně nemuselo jednat o nic zásadního, je pro nás taková situace určitým způsobem významná.

Problémové situace praktického typu, kdy žák stojí na pomyslné křižovatce a zvažuje další postup s ohledem na cíl, lze využít i ve vyučování. Učitel tím dá žákům možnost samostatně uvažovat; nepřímo jim položí otázku. W. Okoň a C. Kupisiewicz definují pedagogický problém jako „obtíž teoretické nebo praktické povahy, při jejímž řešení žák aktivně používá vlastní poznávací činnost. Řídí se určitými potřebami, směřuje k překonání obtíže, a tak získává nové poznání a nové zkušenosti“.<sup>73</sup> Ani při výuce touto metodou však nepracuje žák zcela sám. Role učitele jako facilitátora pak spočívá v tom, že průběžně žákům poskytuje pomoc, dává jim návodné informace, usměrňuje proces zobecňování, systematizace, hodnocení a upevňování poznatků. Na pomyslné křižovatce (typická problémová situace) pomáhá žákům správně se rozhodnout už jen tím, že jim poradí, aby se rozhlédli kolem sebe a pokusili se to zkombinovat s tím, co už ví. Reálná problémová situace totiž zpravidla nabízí i vodítka k řešení, případně zpochybní některé z jejich předpokladů, anebo naopak na určité všeobecně známé skutečnosti poukáže. Často si žák ani neuvědomuje, že má dostatek znalostí na to, aby mohl problém vyřešit. Samozřejmě, že je třeba vzít v úvahu, že každý žák pracuje při řešení více či méně

---

<sup>72</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 30.

<sup>73</sup> OKOŇ, W. KUPISIEWICZ C. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. In: Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999, s. 142.

komplexního problému svým vlastním tempem, a proto by měl dostat na vyřešení problému odpovídající množství času.

Problémové situace můžeme spolu s J. Hlavsou a M. Langovou dále dělit s ohledem na prvky, které v rámci situace vystupují do popředí. Konkrétně se jedná o situace subjekt-objektové, subjekt-instrumentové, inter-subjektové, intra-subjektové a subjekt-podmínkové.<sup>74</sup> Nelze opomenout ani situace, kde hraje klíčovou roli kategorie cíle. Nás jako pedagogy budou zajímat především situace sociální, resp. situace pedagogické. Opět podotýkám, že by bylo lepší hovořit o aktérech, protože hovořit o subjektu v modu pohrouženého obstarávání nedává dost dobře smysl, ale jedná se o zavedenou typologii, a tak se jí budeme držet.

## **Obecné situace**

Obecná situace je ta nejtypičtější situace, protože veškeré její prvky jsou ve vzájemné rovnováze. Analýza těchto běžných životních situací je stejně důležitá jako analýza (nevšedních) situací problémových, které přirozeně přitahují naši pozornost, protože něco nefunguje, jak má. Na rozdíl od problémových situací, jenž nás nutí vystoupit z pohrouženého obstarávání, vše probíhá hladce. Vše probíhá tak nějak samospádem. Není třeba se zamýšlet nad tím, co právě děláme. Není třeba mít na zřeteli cíl, přestože k němu neustále směřujeme jako řeka, která ústí do moře. Zkrátka jsme dostatečně kompetentní na to, abychom v těchto situacích dosáhli svého. Nic nás nenutí k tomu, abychom využívali svůj potenciál

---

<sup>74</sup> Tříděním J. Hlavsy s M. Langovou se necháme inspirovat jen zčásti. Subjekt-objektové situace nebudou předmětem našeho zájmu, neboť pojmová triáda subjektu, objektu a teorie se dostává ke slovu až na rovině čistého výskytu. Totéž platí pro situace intra-subjektové.



naplno, abychom byli kreativní, abychom s pomocí praktických sylogismů promýšleli svůj další postup s ohledem na cíl. Takříkajíc jedeme na púl plynu, a proto si to ani nijak zvlášť neužíváme. J. Hlavsa s M. Langovou hovoří o „potenciálu překračujícím potřebu“.<sup>75</sup> Mnoho činností můžeme zkrátka vykonávat jen s minimálním soustředěním, jak by řekli P. Berger s T. Lückmannem, což nám umožňuje soustředit se na něco jiného (argument ve prospěch pohrouženého obstarávání). Stejně tak Jiří Pelikán poukazuje na to, že „jedinec prochází během svého života mnoha nejruznějšími situacemi a jejich celými řetězci. Řada těchto situací se ovšem vůbec nepromítá do jeho psychiky, nezanechává v ní stopu. Na většinu prožitého si člověk vůbec nevzpomene“,<sup>76</sup> protože byl ve stavu pohrouženého obstarávání. Do paměti si zpravidla ukládáme jen problémové situace, které se nám podařilo úspěšně vyřešit. Naopak selhání, jež je často spojené s pocitem viny, se pokoušíme všemožně vytěsnit.

## **Inter-subjektové situace**

Nyní přejdeme k situacím sociálním, které jsou podle J. Hlavsy s M. Langovou „vrcholem situačního dění“.<sup>77</sup> Inter-subjektová situace je situace, v níž dochází k interakci mezi dvěma či více jedinci, aniž primárně reflektují její sociální dimenzi. Klíčovým pojmem pro nás bude pojem „sociálního učení“, který lze v tom nejširším smyslu chápat jako učení se rolím ve společně prožívaných situacích, které mohou být přímo za tím účelem vykonstruované, i když to zdaleka není pravidlem. Povětšinou si totiž osvojujeme nejruznější sociální návyky a dovednosti už jen

---

<sup>75</sup> HLAVSA, J. LANGOVÁ, M. *Člověk v životních situacích*. Praha : Academia, 1987, s. 155.

<sup>76</sup> PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium, 1995, s. 50.

<sup>77</sup> HLAVSA, J. LANGOVÁ, M. *Člověk v životních situacích*. Praha : Academia, 1987, s. 73.

tím, že s někým sdílíme stejný kontext příhodnosti a významnosti, že někoho pozorujeme při práci, případně na něčem participujeme v rámci komunity praktikujících.

## Sociální aspekt lidského pobývání

Co má Heidegger na mysli, když říká, že spolubytí je jedním ze základních rysů lidského pobývání? Rozhodně tím Heidegger „nechce onticky konstatovat, že se fakticky nevyskytují sám, že se vyskytují ještě další téhož druhu jako já“.<sup>78</sup> Zdá se, že řeč je o sociálních kompetencích aktéra, které jsou z pohledu Heideggera nutnou podmínkou pro navázání jakéhokoli vztahu. „Toto rozumění, tak jako rozumění vůbec, není nějaká znalost vyrůstající z poznání, nýbrž původní existenciální způsob bytí, jenž poznání a znalost teprve umožňuje“, píše Heidegger.<sup>79</sup> Extrémním případem, který by mohl mnohé osvětlit, je fenomén autismu. Autista není ve společnosti druhých ani ve chvíli, kdy je fakticky v jejich přítomnosti. Na analýzu autismu však nemáme dostatek času ani prostoru.

Stejně tak Stephen Mulhall uvádí, že „to, jak pojmáme druhého, je neredukovatelnou, absolutně základní komponentou toho, jak rozumíme světu, který obýváme“.<sup>80</sup> Spolubytí je podle něj jedním ze dvou klíčových aspektů netematického porozumění. Ten, kdo něčemu rozumí, s tím umí zacházet jako s prostředkem. Naproti tomu ten, kdo někomu rozumí, kdo to s ním takříkajíc umí, tak se k němu úplně samozřejmě vztahuje jako k aktérovi v roli, aniž jej

---

<sup>78</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 120.

<sup>79</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 124.

<sup>80</sup> MULHALL, S. *Routledge Philosophy Guidebook to Heidegger and Being and Time*. London : Routledge, 1996, s. 64.

objektivuje. Konkrétně učitel by to měl se studenty umět. Měl by vědět, jak na ně, což neznámá, že se sám musí vědomě řídit podle určitého algoritmu, když napomáhá žákům při osvojování dovedností potřebných pro výkon určité role. Marta Langová říká, že „sociální kompetence učitele je chápána jako jeho schopnost účinně a vhodně jednat s žáky, stimulovat je, orientovat je, zasahovat do jejich chování, neboli schopnost účinně a vhodně působit jako učitel v sociální interakci s žákem“.<sup>81</sup>

Spolubytí vykazuje řadu různých modů, přičemž dva níže jmenované jsou základní. Oldřich Čálek říká, že „vztahy dvou lidí mohou být buď „autentické“ nebo „nevlastní“ ve smyslu jejich svobody a otevřenosti, resp. zúženosti“.<sup>82</sup> Nevlastním módem je spolubytí aktérů redukované na výkon sociálních rolí. Druhého pak vnímáme pouze jako někoho, kdo v určitém okamžiku více či méně naplňuje naše očekávání, a proto je také v jistém smyslu snadno zaměnitelný, resp. zastupitelný. Učitel je pro nás jen učitelem a mistr je mistrem. Jan Patočka poukazuje na to, že „zastupitelnost je zvláštní fenomén, my ji považujeme skoro samozřejmě za něco, co lze provést, protože tkví v tom veřejném anonymu“.<sup>83</sup> Oldřich Čálek zase říká, že „zde není člověk respektován, popřípadě ani akceptován ve svém vlastním bytí“.<sup>84</sup> Ivan Blecha v obdobném smyslu uvádí, že „lidská existence je okradena o svou jedinečnost“.<sup>85</sup> Na druhou stranu je pravdou, že oba výše zmiňované mody nelze takto klást proti sobě, protože i autenticky existující jedinec se realizuje skrze své role. Realizuje se skrze neurčitý anonyma, i když se jako aktér většinou nereflektuje.

---

<sup>81</sup> LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha : Karolinum, 1992, s.1.

<sup>82</sup> ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha : Triton, 2005, s. 24.

<sup>83</sup> PATOČKA, J. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha : Oikoymenh, 1993, s. 136.

<sup>84</sup> ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha : Triton, 2005, s. 165.

<sup>85</sup> BLECHA, I. *Proměny fenomenologie*. Praha : Triton, 2007, s. 233.

Nežijeme tedy ve svém vlastním světě, ale žijeme ve světě spolu s druhými, aniž to po většinu času reflektujeme. Ostatní se pro nás stávají problematickými, resp. nápadnými teprve v okamžiku, kdy vystoupí, resp. vypadnou ze své role, kdy svou sociální roli z nějakého důvodu přestanou zvládat, kdy nereagují podle očekávání, což v běžném denním styku není pravidlem. Soused se pro nás stává problematickým až ve chvíli, kdy nám neodpoví na pozdrav. Teprve v tom okamžiku máme příležitost si uvědomit, že od něj něco očekáváme. Teprve tehdy začneme reflektovat, že situace má svou sociální dimenzi, přičemž ta je podle J. Hlavsy s M. Langovou dána „počtem, sociálním typem, statusem a rolami osob v situaci přítomných, do ní přímo nebo zprostředkovaně zasahujících, i když nejsou přítomni“.<sup>86</sup> Teprve tehdy se druhý pro nás stává objektem a zkoumáme motivy jeho jednání. Jakub Čapek hovoří o hledání úmyslu *post actum*. Povětšinou však podle Petra Kouby „pobyt chápe úplně bezprostředně smysl a cíl toho, co druzí dělají.“<sup>87</sup>

Co je však příčinou toho, že se někdo nechová tak, jak se od něj očekává? Existuje pro to nějaké rozumné vysvětlení? Jaké jsou jeho motivy? Důvodem toho, že někdo nezvládá svou roli, může být třeba jen únava po dlouhé směně. Pak úplně stačí, když si na chvíli někde v zázemí zdřímne a vše se opět vrátí do normálu, ale stejně tak může být tím důvodem jeho neschopnost. „Výzkum např. zjistil, že narůstající únava i v průběhu dne, nebo týdne vede k nárůstu dominativního jednání pedagogů a negativním reakcím

---

<sup>86</sup> HLAUSA, J. LANGOVÁ, M. *Člověk v životních situacích*. Praha : Academia, 1987, s. 39.

<sup>87</sup> KOUBA, P. *Fenomén duševní poruchy*. Praha : Oikoymenth, 2006, s. 89.

žáků“,<sup>88</sup> uvádí Jiří Pelikán. Některým jedincům s psychickými problémy stačí předepsat potřebné léky a oni se znovu bez větších problémů zařadí do společnosti. Sankce za to, že vypadli z role, by postrádala jakýkoli smysl. P. Berger s T. Lückmannem říkají, že „takové vybočení může být označeno za morální poklesek, mentální chorobu nebo za prostou nevědomost“, přičemž o morální poklesek se zřejmě jedná tehdy, když vědomě jednáme v rozporu s tím, co se od nás v té které situaci očekává.<sup>89</sup> Očekáváme tedy od druhých, že budou v té které situaci reagovat určitým způsobem, i když si to často neuvědomujeme a právě v tom smyslu jsme v předstihu sami před sebou.

P. Berger s T. Lückmannem uvádějí příklad, kdy „kolegové v práci jsou pro mě neproblematictí tehdy, když vykonávají své běžné, samozřejmé povinnosti, třeba když sedí u svých stolů vedle mě v kanceláři a neustále píšou na stroji. Problematickými se stanou v momentě, kdy svou obvyklou činnost přerušují – když se například začnou shlukovat v koutě a něco si špitat.“<sup>90</sup> To se pak sami sebe ptáme, zda si tam špitají proto, že jim přeskočilo, anebo kují nějaké pikle. Jestliže však druzí jednájí zcela v souladu s naším očekáváním, tak nás (nic) nenutí k tomu, abychom vystoupili z pohrouženého obstarávání, zamýšleli se nad jejich chováním a případně i nad sebou. Normálně si ani neuvědomujeme, že od těch druhých očekáváme, že se budou na určitém místě a v určitém čase chovat určitým způsobem; v kanceláři budou pracovat a večer se budou někde v baru bavit. Neuvědomujeme si, že očekáváme, že budou na to, co děláme, reagovat určitým způsobem.

---

<sup>88</sup> PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium, 1995, s. 103.

<sup>89</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 68.

<sup>90</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 30.

Motivy druhých většinou nezkoumáme. Nic si do nich neprojektujeme a nejinak je tomu i v případě učitele, který se začíná nad chováním žáků zamýšlet teprve v okamžiku, kdy jedná v té či oné situaci v rozporu s jeho očekáváním. Reakce učitele pak závisí především na tom, jak interpretuje příčinu jejich chování. Samotná atribuce je tedy zpravidla vyvolaná neočekávaným chováním a současně určuje i reakci na něj. Učitel reaguje na základě jistého přesvědčení a na jeho reakci zase závisí reakce žáka. Kauzální atribuce, která je výsledkem spontánní analýzy příčin konkrétního lidského jednání, tedy významně ovlivňuje kvalitu interpersonálních vztahů v sociálních situacích.

### Kooperace a kompetice v rámci sociálních situací

Sociální situace lze dělit na kooperativní a kompetitivní. Kritériem je to, zda v té které situaci spolupracujeme, protože je to pro nás v tu chvíli výhodnější, anebo jeden z aktérů jen usiluje o dosažení cíle na úkor druhého. Někdy se v sociálních situacích tohoto typu projevuje i agrese (ironie, vyhrožování, fyzické napadání). Neměli bychom opomenout ani tu možnost, že cíle jednotlivých aktérů mohou být na sobě vzájemně nezávislé. Hana Kasíková v této souvislosti poukazuje na to, že „je jednou z podstatných profesionálních dovedností učitele rozhodnout kdy a jak strukturovat učební situace pro žáky kompetitivně, individuálně nebo kooperativně“.<sup>91</sup> Sociální dovednosti tedy lze skrze skupinové vyučování rozvíjet i mimo rámec osobnostně-sociální výchovy. Stačí žáky podle určitého kritéria rozdělit do skupin a postavit je před společný problém, čímž se učí nejen řešit problémy, ale učí se

---

<sup>91</sup> KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2001, s. 78.

také pracovat v týmu. To je totiž to, co většina zaměstnavatelů od svých zaměstnanců očekává.

Někdy kooperujeme úplně přirozeně, aniž bychom se nad tím, co děláme, museli dvakrát zamýšlet a jindy je potřeba si neustále dávat pozor, abychom se nedostali do rozporu s tím, co se od nás v té které problémové situaci očekává. Někdy spolupracujeme proto, že je to pro nás jako pro aktéry výhodné a jindy si pouze užíváme přítomnost druhé osoby. Jestliže nám však kooperace přináší jen užitek, ale radost z ní nemá ani jeden z nás, pak je snad lepší nespolupracovat. Například marocký obchodník by neměl radost z obchodování, kdyby s námi nemohl smlouvat, ale to nám často uniká. Uniká nám, že kooperovat jen tak pro radost je tou nejpřirozenější formou kooperace. Josef Valenta říká, že „i při životním hraní rolí (mimo organizovanou hru) si volíme občas určitou roli, protože nás těší, vytrhuje z „šedi“ reality (a tím i chrání). „Zahrát si“ v dialogu s komunikačním partnerem může být sice komunikační taktika, ale může to být i velmi příjemné a ochranné (může to být tedy taktika nejen vůči partnerovi, ale i vůči sobě samému).“<sup>92</sup> Pověštinou nám však jde jen o prospěch z interakce, protože tak jsme byli vychováni.

Lze tedy rozlišit interakci v rámci sociální situace, jež probíhá za nějakým účelem, který je vzhledem k samotné interakci vnější a interakci, která je čistou radostí ze spolubytí. Taková interakce je čistou radostí z toho, že můžeme trávit čas s přáteli, kdy jsme naladěni takřikajíc na jedné vlně. Oldřich Čálek říká, že „takové setkání nachází poslání, účel jen samo v sobě“.<sup>93</sup> Když jednáme jen

---

<sup>92</sup> VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha : ISV, 1994, s. 38.

<sup>93</sup> ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha : Triton, 2005, s. 164.

pro radost, když se jen bavíme tím, co děláme, nemusíme mít strach, že se dostaneme s někým do konfliktu, protože o nic neusilujeme, neboť nejednáme s ohledem na cíl. Agresivita se v našem jednání vůbec neprojevuje. Také Jean Ann Graham poukazuje na to, že „ten, kdo se účastní nějaké společenské události, nemá žádný skutečný cíl, a proto by mezi jednotlivými účastníky nemělo docházet ke konfliktům. Na večírku se neočekává, že dojde ke konfliktu, protože smyslem této akce je užít si večer ve společnosti přátel.“<sup>94</sup> Často se tedy jedná o volnočasové aktivity, i když je nutno připustit, že i někde v baru po práci sledujeme nějaký cíl, který je vzhledem k akci samotné vnější. Ale to už záleží na osobnostním nastavení aktéra. Někdo není schopen si užívat života, aniž by neustále sledoval nějaký cíl, který je vzhledem k akci vnější a někdo má naopak tendenci se jen bavit tím, co právě dělá.

## Komunikace jako průvodní jev praktického jednání

Běžnou každodenní komunikaci nelze redukovat na komunikování představ o světě formou výpovědí, jak je tomu v případě vědeckého jazyka. Konkrétně Martin Heidegger říká, že „mluvení je „značící“ učleňování srozumitelnosti „bytí ve světě“, k němuž patří spolubytí a jež se vždy odbývá v určitém způsobu obstarávajícího „bytí spolu“. V něm mluvení slibuje a odpírá, vyzývá, varuje, vyslovuje se, rozmlouvá a přimlouvá se, „činní výpovědi“ a řeční.“<sup>95</sup> K řeči tedy patří stejně původně i rozkazy, přání (často říkáme jen to, co se od nás v té které situaci očekává, aniž bychom tomu, co říkáme, přikládali význam), varování, zvolání a žádost o pomoc, když se

---

<sup>94</sup> GRAHAM, J. A. *Social situations*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981, s. 95.

<sup>95</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikymen, 1996, s. 162.



ukazuje, že na úkol přestáváme stačit atd. Právě tak může aktér v roli podle Heideggera požádat o jiný nástroj, když se ukáže, že ten jeho je nevyhovující. „„To kladivo je příliš těžké“, nebo ještě spíše: „příliš těžké“, „jiné kladivo!““<sup>96</sup> Obrací se tím na někoho v určité sociální situaci, aniž by cokoli tvrdil či popíral.

Na totéž jako Heidegger upozorňují zastánci situovaného učení, ale ti jdou ještě dále – celý problém posouvají do odlišné roviny. Jazyk pro ně není primárně nástrojem popisu jako v případě slovně názorného vyučování a nijak nezdůrazňují ani apelativní funkci, která funkci informativní doplňuje. Učitel není ten, kdo žáky informuje a instruuje (hybridní diskurs). Neučí je z předpokladů vyvozovat závěry. Dá jim rovnou příležitost se zapojit do dění s ohledem na jejich vstupní znalosti a dovednosti. Pro úplnost jen dodávám, že kromě dvou výše zmiňovaných funkcí odlišuje Karl Bühler ještě funkci výrazovou (vyjadřuje vnitřní stavy, pocity jedince).

Ve výuce nejde jen o to, aby učitel komunikoval svou vlastní představu o něčem, i když je to možnost, která je pro žáka jako pro příjemce nepochybně svůdná, protože se může nechat unášet proudem slov, což platí zejména pro auditivní typ žáka. Často si žák chce jen o něčem udělat představu, aniž by se v tom osobně angažoval. Na to, aby uspokojil svou zvědavost, to totiž úplně stačí a je mu celkem lhostejné, že jeho představa může být zcela pomýlená. To, že nikde nebyl a nic nezažil, je odtržený od konkrétní situace, už není z jeho pohledu podstatné. Možnost komunikovat představy, což je kulturní forma transmise, která na dlouhou dobu ve vzdělávání převládla, je svůdná i pro učitele,

---

<sup>96</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 158.

protože je zdaleka nejpohodlnější. Avšak co je řečeno, tak nemusí vůbec odpovídat tomu, co si pod tím žák představí, jak si učitelovo sdělení interpretuje, a to je jeden ze závažných nedostatků tohoto způsobu transmise. Naštěstí se mechaničnost celého tohoto procesu dá částečně zmírnit tím, že učitel bude požadovat zpětnou vazbu ať už formou odpovědí na doplňující otázky anebo názornou demonstrací. Otázka samotná však na rozdíl od výpovědí, které učitel komunikuje, žádnou pravdivostní hodnotu nemá, a proto se i v tomto případě bude jednat o hybridní diskurs. Také je možnost, že se svou představu pokusí artikulovat nejen pomocí slov, ale využije nejrůznějších obrázků a grafů, což je vhodnější pro vizuální typ žáka. Těch míst, kde může dojít k chybě je však více. Už jen to, jak si učitel sám pro sebe své vědění dekoduje, je problém. Kromě toho, že může některou z podstatných operací opominout, tak se mu nemusí podařit eliminovat celou řadu nadbytečných kroků.

Interpretace by tedy neměla být založena na tom, že si žák pro sebe nějak vykládá to, co učitel komunikuje. Není to tak, že každý z nás má svůj vlastní vnitřní svět, kde jsou slova, která učitel komunikuje, následně opatřena specifickými významy. Heidegger pokazuje na to, že „sdělování není nikdy něco takového jako transport zážitků, např. mínění a přání z nitra jednoho subjektu do nitra druhého.“<sup>97</sup> Interpretace by měla vycházet z reality. Každý výklad by měl mít svůj základ v původním porozumění.

U Heideggera je však výklad v poněkud jiném vztahu k porozumění. Výklad u něj souvisí s porozuměním, protože zároveň s tím, jak s věcmi v konkrétním kontextu více či méně obratně operujeme, aniž na to povětšinou reflektujeme, tak je vykládáme.

---

<sup>97</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 163.

„Například беру křídu do ruky, píše s ní, tento předmět se mi objevuje z jiného kontextu – už tím je ta věc jistým způsobem vyložena“, říká Jan Patočka.<sup>98</sup> Komplementárně k tomu vykládá sám sebe ten, kdo hraje určitou sociální roli. Nejedná se tedy o výklad ve smyslu explikace implicitního, jenž je nyní naším tématem.

Nyní nám jde spíše o to, aby si žáci zpětně vyložili svou činnost, i když ani to se jim nikdy nemůže zcela podařit, protože náš slovník je na to příliš omezený. To by však nemělo vadit v případě, že si předchozí neuvědomovanou či nereflektovanou znalost explikujeme jen pro sebe. Problém nastává až ve chvíli, kdy ji chceme slovy předat někomu, kdo s danou činností nemá žádnou vlastní zkušenost.<sup>99</sup>

Co se komunikování představ týká, tak je problém také v tom, že učitel svou představu komunikuje v přirozeném jazyce, který je plný dvojsmyslů a nejednoznačností. Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí mají vůbec problém s touto formou sdělení, protože ve škole se často mluví úplně jiným jazykem než doma. Zejména se jedná o jejich chudou slovní zásobu a špatnou gramatiku.<sup>100</sup> Přitom nejde ani tak o sociální či ekonomický status rodiny. Tím rozhodujícím faktorem je charakter a obsah interakce mezi rodiči a dětmi. Marta Langová říká, že „různý stupeň, v němž žáci jazyk ovládají, vytváří diference v míře jejich přístupnosti pedagogickému působení. Ti žáci, kteří zvládli jazyk dobře, mají větší šance dosáhnout v rámci výchovně vzdělávacího působení na

---

<sup>98</sup> PATOČKA, J. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha : Oikoymenth, 1993, s. 126.

<sup>99</sup> K tomu se ještě dostaneme, až bude řeč o tacit knowledge a retroaktivní racionalizaci.

<sup>100</sup> Viz k tomu diskusi o Bernsteinově teorii jazykového kódu.

úspěch.“<sup>101</sup> Když už „má učitel poskytnout žákům reprezentace, které budou moci použít, pak je důležitější, aby jim dal především prostředky k vlastnímu vytváření reprezentací, které jim vyhovují“,<sup>102</sup> říká Yves Bertrand.

Při výuce by nemělo jít jen o to, aby si žáci s pomocí učitele, který sám již určitou představu má, postupně vytvořili co možná nejpodrobnější představu o světě jako celku, jak je tomu v případě slovně názorného vyučování. Tím bychom žáky jen odváděli od reality. Cílem nemůže být pouze to, aby si příjemce o něčem vytvořil identickou představu jako produktor, aby si žák, který nemá žádnou praktickou zkušenost, o něčem vytvořil identickou představu jako učitel a teprve na jejím základě jednal. V tomto bodě by byl Heidegger s teoretiky situovaného učení jistě zajedno. „I když konverzujeme, tak by důraz neměl být kladen na sdělení myšlenky či ideje“, říká Mark A. Wrathall.<sup>103</sup> „Když mluví o jazyku ve smyslu vyjádření se, tak si Heidegger dává pozor na to, aby zdůraznil, že to není způsob externalizace vnitřního“, říká Dreyfus.<sup>104</sup> S pomocí slov si podle Heideggera pro sebe něco reprezentujeme, ale zdaleka to není ta jediná funkce řeči.

---

<sup>101</sup> LANGOVÁ, M. a kol., *Učitel v pedagogických situacích*. Praha : Karolinum, 1992, s. 48.

<sup>102</sup> BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998, s. 85.

<sup>103</sup> WRATHALL, M. A. Social Constraints on Conversational Content: Heidegger on Rede and Gerede. In: *Heidegger Reexamined*, Vol. 1. New York : Routledge, 2002, s. 297.

<sup>104</sup> DREYFUS, H. *Being-in-the World. A commentary on Heidegger's Being and Time*, Division I. Cambridge (Mass.) : The MIT Press, 1991, s. 220.

## Subjekt-instrumentové situace

S každým prostředkem je v rámci society spjaté jakési všeobecné povědomí o jeho funkci. Prostředek lze použít správně a lze jej použít nesprávně. To je to, co dělá prostředek prostředkem. Zvíře, jak jsme již uvedli výše, sice občas použije něco k něčemu, ale nemá na rozdíl od člověka spojené použití nástroje s nějakým konkrétním účelem.

Navíc je to, že každý nástroj plní svou funkci, pro většinu nás čímsi zcela samozřejmým. Považujeme za samozřejmé, že všechno funguje, jak má, že nás některá z cest nakonec dovede až k cíli, že můžeme využívat výhod, jež skýtá alespoň částečně strukturované (prosvětlené) prostředí. Raději si vůbec nepřipouštíme, že kdyby tomu tak nebylo, tak bychom byli v nejlepším případě poloviční. I relativně schopný jedinec by se stal pouhým stínem. Náš život by se z ničeho nic změnil v boj o přežití. Ten tam by byl pocit jistoty a bezpečí.

Teprve v tom okamžiku však vystoupí podle Heideggera celek příhodnosti a významnosti do popředí pozornosti aktéra. Žijeme totiž ve světě, kde zdaleka ne vše funguje, jak má, i když na to často a rádi zapomínáme. Buď se při praktickém zacházení ukáže, že něco nefunguje (pouhým pohledem to nezjistíme), ale náhrada je ihned k dispozici anebo není k dispozici, a pak si musíme poradit svépomocí. Další možnost je, že věc není na svém místě, a proto ji nelze použít, anebo nám v cestě stojí překážka.

Situaci, kdy nám stojí v cestě překážka, bychom však spíše řadili mezi problémové situace subjekt-podmínkové. Nemůžeme pokračovat dál, protože je před námi strom přes cestu. Najednou je tu praktický problém (problémová situace). Až do teď všechno fungovalo hladce, ale najednou nás jako aktéry něco nutí vystoupit z pohrouženého obstarávání, jež nelze v žádném případě ztotožňovat s mechanickým reagováním. Jestliže něco nefunguje, jak má, tak nás to přinejmenším zarazí, což se nestane někomu, kdo funguje čistě mechanicky, kdo se řídí čistě jen podle předem stanoveného algoritmu. Hubert Dreyfus říká, že „lidé jsou zaraženi, protože jejich aktivita je zaměřena do budoucnosti, i když neusilují vědomě o dosažení svých cílů.“<sup>105</sup>

Není-li určitý nástroj použitelný, můžeme použít jiný, který poslouží svému účelu stejně dobře. Z pohledu neurčitého anonyma je totiž každý nástroj snadno zaměnitelný a totéž platí i pro aktéra v roli, který je snadno zastupitelný. Jsme-li však někde mimo civilizaci a žádný jiný (dopravní) prostředek není k dispozici, tak už máme opravdu problém. Ale stále ještě se jej vlastními silami můžeme pokusit opravit, přičemž se budeme muset vědomě řídit podle jistých doporučení, která nám říkají, co máme v situaci tohoto typu dělat, anebo se můžeme nad celou situací zamyslet a přijít s vlastním řešením. Josef Valenta říká, že „proces učení se rozbíhá i tehdy, když náš vůz z blíže neurčeného důvodu vypoví kdesi mezi lesem a polem poslušnost a my – nejsme-li „naučení“ automechanici – se noříme střídavě do brožurky a do motoru, abychom zjistili, co je co, abychom pochopili, proč a jak ono „co“ funguje, a abychom provedli jisté úkony, které náš vůz opět

---

<sup>105</sup> DREYFUS, H. *Being-in-the World. A commentary on Heideggers Being and Time*, Division I. Cambridge (Mass.) : The MIT Press, 1991, s. 68.

uschopní“.<sup>106</sup> Často stačí jen vyměnit kolo nebo dobít baterii, když auto zrovna nejde nastartovat. Ale to už nejednáme, aniž bychom si byli vědomi toho, že jsme to právě my, kdo jednáme, protože výměna kola pro nás ani zdaleka není rutinou.

Nemusíme tedy umět auto opravit, ale musíme se umět řídit podle návodu při jeho opravě, přičemž se už dopředu tak nějak počítá s tím, že nás nikdo nebude muset dále instruovat, jak se podle návodu řídit. Kdybychom se totiž tohoto předpokladu vzdali, tak by se jednalo o nekonečný regres, který by ve svém důsledku aktéra zcela paralyzoval (analysis paralysis). Jakákoli instrukce se tudíž nutně opírá o netematické porozumění, které nelze redukovat na množinu v paměti uložených algoritmů (argument ve prospěch netematického porozumění), a proto také často stačí dát aktérovi do jedné ruky nástroj a do druhé ruky návod k jeho použití. Jaroslav Peregrin říká, že „abychom se nějakým takto explicitně vyjádřeným pravidlem mohli řídit, musíme příslušnému jazykovému vyjádření rozumět, musíme ho správně interpretovat; čili musíme být schopni se řídit pravidly jeho správné interpretace. Z toho ovšem plyne, že ne všechna pravidla mohou mít podobu takovýchto explicitních vyjádření - kdyby tomu tak bylo, dostali bychom, se do bludného kruhu, protože pak by bylo předpokladem toho, abych se mohl začít nějakým pravidlem řídit, to, abych se už nějakým řídil“.<sup>107</sup>

Skutečný problém však nastává teprve, když nám někdo na odlehlém místě naše auto odcizí. To už je problém zcela jiného druhu. Nejde pouze o to, že nějaká věc nefunguje, ale jde o to, že věc není na svém místě. V modu běžného každodenního

---

<sup>106</sup> VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha : ISV, 1994, s. 57.

<sup>107</sup> PEREGRIN, J. *Člověk a pravidla*. Praha : Dokořán, 2011, s. 88.

obstarávání spoléháme na to, že každou věc najdeme na určitém místě a minimálně nás překvapí, když tomu tak není. Heidegger říká, že „prostředek má své místo, ale může se také „povalovat“, což je třeba zásadně odlišit od pouhého výskytu s libovolným prostorovým umístěním“.<sup>108</sup> Na jiném místě Heidegger tvrdí, že „ve fyzikální výpovědi „kladivo je těžké“, je přehlédnuto nejen to, že vystupující jsoucno má charakter náradí, nýbrž zároveň i to, co patří ke každému příručnímu jsoucnu: jeho místo. Stává se lhostejným. Ne že by výskytové jsoucno ztratilo své „umístění“ vůbec. Jeho místo se stává polohou v prostoru a čase, „světobodem“, který se od žádného jiného ničím neliší“.<sup>109</sup> Ale není to pouze o místě, protože se stejně tak nás překvapí, když někde něco není dispozici v určitém okamžiku.

Měli bychom se tedy naučit vyžívat prostředky, jež jsou právě k dispozici. Podle zastánců teorie situovaného učení bychom se měli naučit vycházet z reálné situace. Není-li žádné z aut někde poblíž k dispozici, tak můžeme použít třeba kolo, ale to na něm musíme umět jezdit. Neumíme-li ani na něm jezdit, pak je splněná první z podmínek pro zaujetí teoretického postoje. Opustili jsme rovinu prakticko-existenciální. Heidegger říká, že „funkcí těchto modů, které jsme nazvali nápadnost, naléhavost a neodbytnost, je zjevovat na příručním jsoucnu charakter výskytovosti. Přitom to však ještě zdaleka neznamená, že bychom takové příruční jsoucno pouze pozorovali a civěli na ně jako na něco, co se jenom vyskytuje; výskytovost, která se tu ohlašuje, je ještě vázána v příručnosti prostředku. Prostředek se ještě nezahalil natolik, aby

---

<sup>108</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 101.

<sup>109</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 362.



vystupoval jako pouhá věc“.<sup>110</sup> O reflexi objektu na pozadí určité teorie, jak je tomu v případě subjekt-objektových situací, se tedy ještě zdaleka nejedná. Pojmová triáda subjektu, objektu a teorie se dostává ke slovu až na rovině čistého výskytu, přičemž teorie je obdobou celku příhodnosti a významnosti na rovině prakticko-existenciální.<sup>111</sup> Nebýt teorie v pozadí, objekt by nebyl pro pozorovatele objektem, ale pouhým shlukem vjemů. Stejně tak podle Heideggera „k bytí prostředku patří vždy jistý celek prostředků, v němž příslušný prostředek může být tím, čím je“.<sup>112</sup>

Co se pedagogiky týká, tak jedním z prvořadých cílů je naučit žáky důsledně využívat strukturovaného prostředí při řešení nejrůznějších problémů. Měli bychom je naučit fungovat v sociokulturním prostoru, který je prostorem veřejným. Řešit problémy s pomocí prostředků, jež jsou nám ve strukturovaném prostředí k dispozici, je totiž daleko méně časově a energeticky náročné. Stačí sledovat cestu, kterou prošlapal někdo jiný, přičemž je nám v zásadě jedno, kdo to byl a právě tak je mnohem jednodušší dělat něco za světla než v pološeru či potmě, když se v prostředí dokonale neorientujeme. Není totiž vidět na cestu, resp. směrové tabule. Někdy dokonce můžeme vyřešit i problémy, které by jinak byly nad naše síly. Neplavec se po provazovém mostě relativně snadno dostane na druhý břeh a stejně tak není problém dosáhnout cíle, když jdeme po cestě, resp. značené cestě, když se řídíme podle instrukcí. Jan Patočka říká, že „fenomén, předpokládající již zjevnost obhledu, je ukazování znameními. To je možné jen tím, že poukazy fungující v naší praxi se stanou jasnými a my je učiníme

---

<sup>110</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 74.

<sup>111</sup> Subjekt, objekt a teorie jsou klíčové pojmy moderní pedagogiky, která je redukována na společenskou vědu. Pro učitele vybaveného pedagogickou teorií je často žák jen pouhým objektem.

<sup>112</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 69.

ještě zřetelnějšími vytvořením zvláštních služeb, jejichž funkcí je zdůraznění, zvládnutí těch původních věcí, jejichž služebnosti rozumíme“.<sup>113</sup>

Cílem je naučit žáky při řešení problémů používat instrumenty, jež jsou nám reálně k dispozici. Proto by měla výuka, podle zastánců teorie situovaného učení, těsně souviset s praxí. Nemělo by se však jednat jen o pouhý obrat směrem k praxi, která je výsledkem interpretace určitého algoritmu jako instrumentu vyššího řádu, jenž nás neomylně dovede k cíli. Umět něco a vědomě se řídit podle algoritmu jsou podle Heideggera dvě různé věci, což se obráží i v kontrastu mezi slovně názorným vyučováním a osvojováním znalostí, dovedností a postojů v reálných situacích.

Není přece důvod jít někam pěšky, když můžeme jet na kole. To ale musíme ten který nástroj opravdu umět použít, což předpokládá, že máme praktickou zkušenost s tím, jak se používá. Heidegger říká, že „čím méně kladivo pouze okukujeme, tím zručněji je používáme, tím původnější je náš vztah k němu a tím nezastřeněji se s ním setkáváme jako s tím, čím je, jako s prostředkem“.<sup>114</sup> Skutečné pochopení nástroje tedy lze podle Heideggera získat jen jeho používáním. J. Hlavsa s M. Langovou o této situaci hovoří jako o zácviku v ovládnutí instrumentu. Kromě toho ještě zmiňují údržbu instrumentů, vynalézání nových instrumentů a jejich výrobu. Často je to tak, že učeň má z počátku na starosti jen údržbu instrumentů, čímž se podílí na chodu dílny s ohledem na své dovednosti. Nese spoluzodpovědnost za výsledek, i když jeho podíl na výsledku je alespoň z počátku relativně nevýznamný.

---

<sup>113</sup> PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*, Praha : Oikoymenth, 1995, s. 83.

<sup>114</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenth, 1996, s. 69.

Navíc tím, že strukturované prostředí využíváme, k jeho strukturaci aktivně přispíváme. Prošlapáváme cesty, které ještě nestačily úplně zarůst. Když někdo sleduje nějakou stopu, tak tím jen tak mimochodem znovu prošlapává cestu, která by jinak zarostla. Cesta by už nebyla cestou. Kdybychom nebyli aktivní, kdybychom nechodili po cestách, tak by tu žádné cesty nebyly. Agent zkrátka prošlapává cestu už jen tím, že po ní někam jde, že se sám nechá vést, a proto je strukturované prostředí v jistém smyslu jen vedlejším produktem našich akcí.

## **Situace subjekt-podmínkové**

Žijeme v sociokulturním časoprostoru, který je pro nás stejně reálný jako časoprostor fyzikální. Čas a prostor jsou tedy situační aspekty, které nelze v žádném případě opominout. Nepůjde však jen o čistě fyzikální pohled, a proto budeme hovořit o místech jako o místech vhodných k něčemu. Toho si je dobře vědom i Berger s Lückmannem. Konkrétně se zmiňují o intersubjektivně dostupné časovosti a sociální dimenzi prostoru.

Na té nejobecnější rovině lze o kterékoli situaci uvažovat jako o vhodném čase a místě pro něco. *There is a time and place for everything*, jak s oblibou říkají Angličané. J. Hlavsa s M. Langovou říkají, že „dostatečná citlivost k podmínkám je též součástí tvořivého přístupu k situaci, neboť umožňuje pohotovou obranu proti ohrožení, právě tak jako využití příznivých okolností“.<sup>115</sup> Je jen otázkou, zda jsme dostatečně flexibilní, zda se příležitosti, jež se nám právě nabízí, chopíme či nikoli. Stejně tak Hlavsa s Langovou

---

<sup>115</sup> HLAVSA, J. LANGOVÁ, M. *Člověk v životních situacích*. Praha : Academia, 1987, s. 151.

poukazují na to, že „příležitost je třeba rozpoznat a využít, jindy je třeba se spíše zdržet reakcí“.<sup>116</sup> Například ten, kdo je ve škole, tak má příležitost, aby se něco naučil. Někdo ji využije a jiný ji promarní, a pak toho lituje. Na druhou stranou je pravdou, že člověk má dostatek příležitostí k tomu, aby se něčemu přiučil i mimo školu.

Někdy ale není ve všeobecném povědomí určeno tak úplně jednoznačně, k čemu je ta která situace vhodná, a to může být pro moderního člověka, který touží po jednoznačnosti, problém. Každé místo by podle něj mělo být určeno k něčemu konkrétnímu. Nemělo by se jednat o jednu velkou otevřenou místnost, kde se spí, jí, pracuje, kde se žije. Tak to bylo ještě před sto lety, ale dnes si to již nikdo neumí ani představit. Dnes je pro nás třída místem, kde si osvojíme teorii a dílna je místem, kde se praktikuje. Z pohledu zastánců situovaného učení by však bylo lepší opět spojit třídu s dílnou. Bylo by lepší učit se přímo na pracovišti.

To, že je určitý výsek časoprostoru k něčemu vhodný, tak ještě nutně nevyklučuje, že je místem a časem vhodným i k něčemu jinému. Záleží jen na nás, co uděláme, což nám naše rozhodnutí nijak neusnadňuje. Spíše nás to paralyzuje. Nacházíme se na jakési pomyslné křižovatce, která nás nutí k zamyšlení nad tím, co uděláme. Takových míst a okamžiků může být celá řada, a proto by se dalo hovořit i o situačním typu. V rámci těchto situací máme jistou svobodu, která se skutečně svobodným jednáním, jež ze situace nechce nic vytěžit, nesouvisí.

---

<sup>116</sup> HLAVSA, J. LANGOVÁ, M. *Člověk v životních situacích*. Praha : Academia, 1987, s. 159.

Není to tak, že by určitá příležitost byla vhodnou příležitostí jen k něčemu konkrétnímu. Čas strávený ve škole se dá využít i k tomu, aby si člověk zdřímnul po probdělé noci. Neznamená to tedy, že když jsme čas ve škole nevyužili k tomu a tomu, tak jsme jej promarnili a měli bychom toho litovat. Litovat nemusíme třeba už jen z toho důvodu, že se učitel stejně věnoval činnostem, které s výukou souvisely pouze okrajově. Marta Langová poukazuje na to, že „jde o jakési vyplňování času činnostmi, které jsou zdánlivě součástí vyučování, nebo o to, že je věnován některým činnostem nadměrný čas, čili jsou realizovány tak, aby zabraly co nejvíce času z hodiny“.<sup>117</sup> Čas vhodný pro něco tedy můžeme nejen beze zbytku využít, ale můžeme jej i promarnit.

Ale ani v tomto případě nevystačíme s binární logikou. Není jen místo a čas pro něco vhodný a nevhodný. Spíše je to tak, že některé místo (čas) je pro něco vhodnější než místa jiná. Alespoň v těchto relacích to vidí veřejný anonym. Občas se nám dokonce podaří dosáhnout svého i za okolností, které nejsou tak docela příznivé, čímž se teprve projeví skutečné mistrovství aktéra. Někdo je zkrátka natolik schopný, že i za nepříznivých okolností dosáhne svého cíle. Učitel může být úspěšný i přesto, že pracuje s nadměrným počtem žáků ve třídě, resp. dostal tu nejhorší třídu. J. Hlavsa s M. Langovou říkají, že „proti snaze zlepšovat podmínky průběhu situací existují i záměrné snahy opačné, tj. změnit podmínky (případně i ostatní činitele) tak, aby vynikla kvalita aktéra“.<sup>118</sup>

---

<sup>117</sup> LANGOVÁ, M. a kol., *Učitel v pedagogických situacích*. Praha : Karolinum, 1992 s. 35.

<sup>118</sup> HLAVSA, J. LANGOVÁ, M. *Člověk v životních situacích*. Praha : Academia, 1987, s. 151.

Někdy dokonce máme příležitost použít něco k něčemu, ale „pravidla hry“ nám to nedovolují. Například ve fotbale není dovolené zpracovat náročný míč rukou, přestože by nám to mohlo přinést prospěch, kdyby si toho rozhodčí nevšiml. Obecně není dovolené používat prostředky nedovoleným způsobem a není dovolené používat nedovolené prostředky. Jakub Čapek odkazuje na H. G. Gadamera, když říká, že „člověk prokazující *fronésis* uvažuje také o prostředcích, ovšem co jej na nich v takovém případě zajímá, není to, zda jsou šikovné, vhodné (tedy zda skutečně vedou k cíli), nýbrž zda jsou přijatelné (zda je opravdu chce), tj. uvažovat o prostředcích nikoli jako o prostředcích“.<sup>119</sup>

Snad je zřejmé, že lidé mají sklon nedovolené prostředky využívat v okamžiku, kdy je vnější či vnitřní kontrola nedostatečná (např. pod vlivem alkoholu), když jim to přinese nepoměrně větší výhodu ve srovnání s použitím libovolného dovoleného prostředku, když se jim zdá, že nemají jinou možnost. Děti mají například tendenci podvádět více, když si myslí, že nejsou pod dohledem, a proto je tu učitel, který dohlíží na to, aby se v každém okamžiku dělo na tom kterém místě, co se má dít. Práci má zpravidla usnadněnou už jen tím, jak je architektonicky uspořádán prostor. Často ale vůbec není zapotřebí, aby někdo dohlížel na všechny ostatní, protože na sebe dohlížíme navzájem. Na druhou stranu není nic špatného na tom, když využijeme veškeré dovolené, resp. přijatelné prostředky, jež se nám v té které (herní) situaci zrovna nabízejí.

---

<sup>119</sup> ČAPEK, J. *Situace a jednání*. Praha : Oikoymenth, 2007, s. 134.

## Životní prostor neurčitého anonyma

Stejně jako je vhodný čas pro použití něčeho k něčemu, tak se také v té které societě považuje po předchozí vzájemné dohodě určité místo za místo k něčemu určené. Nejen já vím o tom, že určité místo je určené k tomu a tomu, ale druzí to také vědí a očekávají, že se na tom kterém místě budu chovat odpovídajícím způsobem. To, co očekáváme od druhých, tak druzí také očekávají na tom kterém místě od nás. Očekávají, že budeme jednat v souladu s tím, co od nás očekávají. Zpočátku jsou pro nás měřítkem jen reakce osob nám blízkých. Teprve později dochází k zobecnění. Začínáme si uvědomovat, že v určitém okamžiku a na určitém místě se od nás očekává, že se budeme chovat tak a tak. Hannah Arendtová mluví podle Čapka o „rozčlenění prostorů lidského života a jim odpovídajících činností“.<sup>120</sup>

Nezajímá nás tedy až zas tolik, že určité místo je vhodné k tomu a tomu, ale zajímáme se o místo jako o místo ve veřejném povědomí k něčemu určené. Stejně tak čas určený k něčemu konkrétnímu nemusí být ani zdaleka časem nejvhodnějším. Často farmář neseje, když je pro to ten nejvhodnější čas, ale seje v čase, který je časem určeným ve veřejném povědomí k setí, protože jinak by se na něj všichni členové téže society mohli dívat divně. Dokonce by mu mohli dát svou nelibost najevo i jinak. Dělá tedy jen to, co se od něj v tom kterém okamžiku očekává, že bude dělat, aby se vyhnul skutečným sankcím, což je pro něj mnohem důležitější než bohatá úroda. Dělá jen to, co se od něj očekává, přestože se rolí, kterou hraje, nijak zvlášť nebaví a dokonce to dělá s pocitem, že je to tak

---

<sup>120</sup> ČAPEK, J. *Situace a jednání*. Praha : Oikoymenth, 2007, s. 153.

správně. Odmítá si připustit, že právě ten jeho nivelizovaný způsob existence není jediný možný. Omlouvá ho snad jen to, že není vědomě konformní, že to nedělá vědomě, že jedná ze zvyku. To jinými slovy znamená, že by to dělal i v případě, kdyby mu žádné sankce nehrozily. To je rozdíl, který nelze opominout, i když často se obě kategorie prolínají.

Není tedy místo jako místo, i když se ukazuje, že i to je jedno z možných pojetí. Nezajímá nás fyzikální prostor, ale zajímá nás místo jako místo vhodné, resp. určené k něčemu. Jakub Čapek říká, že „místo“ činnosti je třeba chápat nikoli jednoduše jako prostor, nýbrž spíše jako příležitost, jako podmínku, která má místní působnost, tj. může být podmínkou pouze určitých činností a jiných nikoli“.<sup>121</sup> Michel Foucault v obdobném smyslu poukazuje na to, že „určitá místa se definují tak, aby odpovídala nejen potřebám dohledu, aby zpřetrhala nebezpečné komunikační kanály, nýbrž také proto, aby vytvořila užitný prostor“.<sup>122</sup>

Detailně se místem jako místem k něčemu, které je zpravidla ohraničeno bariérami ve vnímání, zabýval Erwing Goffman, přičemž rozlišuje mezi předním a zadním regionem. Zatímco v předním traktu hrajeme určitou roli, tak zadní region je místem vhodným k odpočinku nebo k projednání záležitostí, které nejsou určeny pro oči nebo uši veřejnosti. Goffman říká, že „zde se může účinkující uvolnit; může odložit svou fasádu, přestat recitovat svou roli a vystoupit z ní“.<sup>123</sup> Na jiném místě však podotýká, že „člověk může pociťovat povinnost vystoupit v zákulisí z role a jednat

---

<sup>121</sup> ČAPEK, J. *Situace a jednání*. Praha : Oikoymenh, 2007, s. 154.

<sup>122</sup> FOUCAULT, M. *Dohlížet a trestat*, Praha : Dauphin, 2000, s. 210.

<sup>123</sup> GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo: sebezprezentace v každodenním životě*. Praha : Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999, s. 113.



familiárním způsobem, což může být ještě větší pózou než výkon samotný, od něž si má v zákulisí odpočinout“.<sup>124</sup> Také je problém, když místo určené k tomu a tomu neplní svou funkci třeba jen proto, že neposkytuje aktérům dostatek soukromí.

J. A. Komenský ve *Velké didaktice* popisuje školu jako „místo příjemné, vábící uvnitř i vně očí. Uvnitř budiž světlý, čistý pokoj, ozdobený všude obrazy, ať už jsou to obrazy znamenitých mužů, ať zeměpisné mapy, ať památky historických událostí nebo nějaké emblémy. Venku pak budiž u školy nejen volné místo k procházkám a společným hrám (poněvadž to se nesmí mládeži odpírat, jak ukážeme níže na příslušném místě), nýbrž i nějaká zahrada, do níž by byli časem pouštěni a naváděni těšit se pohledem na stromy, kvítí a byliny“.<sup>125</sup>

Třída, která je zpravidla prostorem určeným pro frontální výuku (všichni žáci jsou nuceni postupovat stejným tempem), se v hodinách osobnostně sociální výchovy mění v jakýsi experimentální prostor (umělé tréninkové prostředí), kde může probíhat nácvik nejrůznějších sociálních dovedností, kde si můžeme spolu hrát, kde se můžeme bavit tím, co děláme, přičemž žák může buď hrát sám sebe v určité životní situaci (simulace) anebo může hrát někoho jiného (alterace). Dokonce může hrát i postavu bez reálného předobrazu, kterou je třeba Sherlock Holmes. Za to, co se stane ve třídě během nácviku, jej tedy nikdo nebude činit zodpovědným, protože to de facto není on. Není tedy tak docela pravdou, že způsob výuky je bezpodmínečně spjatý s určitým

---

<sup>124</sup> GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo: sebezprezentace v každodenním životě*. Praha : Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999, s. 131.

<sup>125</sup> KOMENSKÝ J. A. *Velká didaktika*. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*, Svazek I. Praha : SPN, 1958, s. 140.

místem, že třída je místem, kde si osvojujeme určité algoritmy a dílna je místem, které je výzvou k akci, kde se nejdříve učíme tím, že na něčem participujeme s ohledem na své dovednosti a následně tam vykonáváme svou profesi. Obecně by se dalo říct, že učení se něčemu nemusí být vůbec spjaté s jedním konkrétním místem a časem, jak je tomu v případě formálního vyučování. Během dne má člověk dostatek příležitostí k tomu, aby se něčemu přiučil i mimo školu.

Samozřejmě jsou místa, která jsou přímo určena k tomu, aby na nich docházelo k sociálním interakcím nejrůznějšího druhu (restaurace, školní třída, dílna, hřiště). Hřiště je tedy něco víc než jen zatravněná plocha. Hřiště je prostorem velice specifickým, protože se zde provozuje aktivita, kterou bychom se měli všichni společně především bavit. Eugen Fink říká, že „snad nejzřetelněji je to patrné na herním jednání divadla. Jako rám vymezuje obraz, vyděluje i jeviště ireálný prostor a ireálný čas světa hry. Prostor světa hry a čas světa hry nemají ani místo ani chvíli ve skutečném prostoru a skutečném čase. Nevyskytují se v systematickém uspořádání skutečných míst a časů, stejně jako namalovaná krajina na obraze, zavěšeném na stěně, lokálně ani temporálně nesouvisí s touto zdí. Jako však ireálný prostor světa obrazu potřebuje plochu plátna a zeď k tomu, aby na nich mohl vyjevovat svou zvláštní „neskutečnost“, právě tak i svět hry potřebuje část skutečného prostoru a skutečného času k tomu, aby se ukázal“.<sup>126</sup>

Někteří extrovertně ladění jedinci určitá místa aktivně vyhledávají a tráví na nich podstatnou část svého času, protože jim to které místo nabízí příležitost k navázání kontaktu, přičemž faktem je, že na

---

<sup>126</sup> FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha : Český spisovatel, 1993, s. 127.

těchto místech často potkávají jedince téhož zaměření. Vyhledávají místa, kde mohou hrát roli, kterou se baví. Některým konkrétním místům se zase z nejrůznějších důvodů vyhýbáme. Někam nejdeme třeba jen proto, abychom se tam s někým nepotkali. Stejně tak by se ale dalo říct, že vyhledáváme určitá místa proto, že se tam můžeme potkat s určitými lidmi. Na určitém místě se scházíme každý večer s rodinnými příslušníky, abychom spolu povečeřeli. Scházíme se takřikajíc u jednoho stolu, přičemž taková večeře je svého druhu sociální událost. Na určitých místech se zase můžeme něčemu od někoho přiučit. Stačí, když budeme mistra pozorovat v dílně při práci, když s ním budeme po nějakou dobu sdílet stejný kontext příhodnosti a významnosti.

Extroverti dokonce vyhledávají kontakt i ve svém volném čase, protože jim samotná interakce přináší radost. Naopak introverti se takovým místům vyhýbají. Neradi tráví veškerý svůj volný čas jen ve společnosti přátel. Někdo si raději přečte knihu a někdo zase pracuje na zahrádce. Každého zkrátka baví něco jiného (samozpevňující činnost). Taková činnost, kterou vykonáváme s láskou a nadšením, nám přináší uspokojení sama o sobě. Milan Nakonečný říká, že „ačkoliv se domníváme, že dobře víme co je hra, její uspokojivou definici podat nelze; lze ji jen charakterizovat jako činnost, která přináší uspokojení sama o sobě (je sebezpevňující, „intrinsicky motivující“), kterou lze pozorovat u dětí i u zvířecích mláďat, ale i u dospělých lidí a zvířat“.<sup>127</sup>

Občas někteří jedinci nemají na některá místa přístup, což zpravidla závisí na jejich pohlaví, věku a společenském statusu. Nepřijdou tedy do kontaktu s jedinci, jež se na tom kterém místě zpravidla

---

<sup>127</sup> NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, Praha : Academia, 1998, s. 47.

vyskytují. Žáci například nemají volný přístup do sborovny. J. Balon s J. Šubrtem se odvolávají na Erwinga Goffmana, když říkají, že „běžně praktikovaná technika „managementu dojmů“ vyžaduje, aby cesta z předního regionu do zákulisí byla pro členy obecnstva uzavřena nebo aby celý zadní region zůstal před obecnstvem ukryt“.<sup>128</sup>

Ale můžeme se na to podívat i z druhého konce. Když někde někoho potkáme, tak již zhruba víme, co od takového jedince můžeme očekávat. Lidé, co tráví většinu svého času ve veřejném prostoru, budou velmi pravděpodobně extroverti. Z toho, kde trávíme svůj čas, tedy lze usuzovat na určitý osobnostní typ. To, kde trávíme čas, však není určeno pouze psychologickým typem, ale závisí to na celé řadě dalších faktorů včetně věku a pohlaví aktéra. Není jistě náhoda, že žáci přibližně téhož věku se vzdělávají v témže čase na témže místě. Určité místo je tedy z nějakého důvodu určené pro výchovu a vzdělávání žáků toho a toho věku, přestože se zdaleka nemusí jednat o místo nejvhodnější.

Charakter místa je dán nejen jeho vymezením, aby jej bylo možné odlišit od míst k němu přilehlých, ale je dán také prostředky, jež se na tom kterém místě vyskytují a lidmi, s nimiž na tom kterém místě můžeme přijít do styku. To, k čemu je to které místo vhodné, tedy závisí na prostředcích, jež jsou na daném místě aktérům k dispozici a na jejich uspořádání. Například učebna je vhodným místem pro určitou činnost, jak již sám název napovídá, protože zde máme k dispozici tabuli, zpětný projektor, umělé osvětlení, topení, lavice, židle atd. Erwing Goffman říká, že „úprava interiéru a rozmístění pevného inventáře v místě, kde se obvykle odehrává konkrétní

---

<sup>128</sup> BALON, J., ŠUBRT, J. *Soudobá sociologická teorie*, Praha : Grada Publishing, 2010, s. 98.

představení, stejně jako účinkující a představení, které zde můžeme nalézt, jako by toto místo nějak začarovali“.<sup>129</sup> Dokonce hraje roli i velikost oken, protože podněty z vnějšího prostředí mohou na některé žáky působit rušivě. Stejně tak je dílna pro řemeslníka místem, kde má k dispozici vše potřebné. To je to místo, kde může uplatnit svojí zručnost, kde se cítí jako doma. Akce tedy zpravidla probíhá v určitém k tomu vymezeném prostoru (jeviště, hřiště, třída, dílna).

Petr Kouba se odvolává na Heideggera, když říká, že „v rámci praktického zacházení se jsoucný se prostředek vždy již nachází v nějakém prostředí, kde má své místo, na které patří. Toto prostředí, kde všechny prostředky mají své patřičné místo, nazývá Heidegger krajinou (die Gegend). Krajina, to je rozčleněná rozmanitost míst, jež je odkryta spolu s celkem příhodnosti a významnosti, a jako taková skýtá prostor jednotlivým příručním jsoucnům“.<sup>130</sup>

To, zda je to které místo pro něco vhodné, zda je vhodné pro určitý typ sociální interakce, ale nezávisí pouze na prostředcích, jež jsou na daném místě k dispozici. Někdy stačí jen přestavět lavice, čímž se z nevhodného místa pro výuku určitého předmětu stane místo docela vhodné. Někdy zase stačí jen přesunout stůl k oknu, aby začal skutečně plnit funkci psacího stolu v pracovně. Stačí jen prostředky, jež jsou na tom kterém místě k dispozici, rozmístit účelně. To je to, co dělá místo místem. To je vůbec to nejjednodušší, co můžeme udělat, když chceme nepřímo ovlivnit dění ve třídě, když chceme umožnit učňům v dílně, aby mohli

---

<sup>129</sup> GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo: sebezprezentace v každodenním životě*. Praha : Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999, s. 123.

<sup>130</sup> KOUBA, P. *Fenomén duševní poruchy*. Praha : Oikoymenh, 2006, s. 88.

pozorovat zkušenější kolegy při práci. „Uspořádání pracovního prostředí je důležitou dimenzí učení, protože učni se učí tím, že pozorují ostatní, zároveň jsou však pod dohledem. Některá pracoviště ale byla uspořádána tak, že učni pracující u balicího stroje nemohli pozorovat tovaryše při porcování masa“, kriticky podotýká H. Marshall.<sup>131</sup>

Určitou roli hrají i tzv. modifikátory. Konkrétně se jedná o intenzitu osvětlení, zvuky, teplotu, prašnost, vlhkost prostředí a barevné ladění celého prostoru. Už jen pouhou změnou intenzity osvětlení lze udělat z nevhodného místa pro určitou činnost místo vhodné. Když však překročí teplota či intenzita hluku, resp. osvětlení jistou úroveň, začne na nás působit jako stresor a stejný efekt na nás má i úplné ticho. Například existuje spojitost mezi zvýšenou agresivitou a horkým letním počasím, což je stresor, který zpravidla působí po delší dobu, a proto je mnohem obtížnější se jeho vlivu nějak bránit. Totéž platí pro hluk, kterému je učitel vystaven ve škole. Obecně se hovoří o tzv. fyzikálních faktorech stresu. Jean Ann Graham však poukazuje na to, že „tyto extrémy jsou determinovány situací samotnou (maximální únosná míra hluku je jiná v knihovně než na hřišti a stejně tak to platí pro teplotu v sauně a v kanceláři)“.<sup>132</sup> J. Hlavsa s M. Langovou zase poukazují na to, že „stejná situace se změní, stoupne-li nebo klesne teplota v prostředí, je-li tma nebo světlo. Subjekt může tyto modifikace částečně vyrovnávat svou aktivitou (např. je-li při situaci pozorování pozorovateli zima, začne se zahřívat pohybem, oděním, potravou, autosugescí).“<sup>133</sup>

---

<sup>131</sup> H. MARSHALL, *Structural constraints on learning*. In: B. Geer (ed.), *Learning to work*. s. 78.

<sup>132</sup> GRAHAM, J. A. *Social situations*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981, s. 279.

<sup>133</sup> HLAVSA, J. LANGOVÁ, M. *Člověk v životních situacích*. Praha : Academia, 1987, s. 37.

Samozřejmě je výhodou, když je prostor variabilní, když se po menších úpravách stane prostorem vhodným k něčemu úplně jinému, čímž jej vlastně redefinujeme. Ale tak tomu ve škole bohužel není. Na druhém stupni začíná stěhování žáků do specializovaných učeben určených k tomu a tomu. Očekává se od nich, že přestávku využijí k tomu, aby se přesunuli z jedné specializované učebny do druhé, což je nepochybně přínos z hlediska kvality vyučování, ale nemělo by se zapomínat na to, že přestávka není jen časem určeným k tomu, aby se žáci přesunuli odněkud někam, i když samotný přesun pro ně není činností nijak náročnou. Navíc se jedná o pohybovou aktivitu, která je v žádoucím kontrastu k aktivitě mentální.

Často nás ani nenapadne, že bychom si to které místo mohli pro sebe redefinovat. To, že určité místo je místem určeným k tomu a tomu, je pro nás realitou, která je stejně nezpochybnitelná jako fyzikální zákony, protože jsme se do světa, kde je každé místo místem k něčemu konkrétnímu, již narodili. To, že nic není ani zdaleka tak samozřejmé, jak se na první pohled zdá, si uvědomíme teprve ve chvíli, kdy se seznámíme s odlišnou kulturou, pak totiž můžeme srovnávat. Uvědomíme si, že je principiálně možné si to které místo pro sebe redefinovat, že je možné si vytvořit svůj vlastní svět, i když by nám to v konečném důsledku přineslo více problémů než užitku. Museli bychom se totiž vzdát výhod, jež nám poskytuje svět, který v rámci určité society sdílíme. Navíc by to byl svět, který by stejně postrádal onu přirozenou samozřejmost světa, do něhož se rodíme.

Narážíme na to, že to, k čemu je to či ono místo určené, je často určené zcela arbitrárně. Někdo se prostě kdysi jen tak rozhodl, že

určité místo se bude používat k tomu a tomu, čímž se to které místo stává místem k tomu určeným. Kdyby se tenkrát rozhodl jinak, tak by to tak také bylo. Určité místo (čas) je tedy určené k tomu a tomu, aniž by kdokoli musel zdůvodňovat, proč je právě tohle místo k tomu určené.

Kdyby však někoho přece jen zajímalo, proč je právě tohle místo určené k tomu a tomu, tak máme teoretiky, jejichž povinností je poskytnout zvědavcům nějaké dostatečně přesvědčivé vysvětlení. P. Berger s T. Lückmannem říkají, že legitimizace „jsou často svěřovány specialistům, jejichž úkolem je dané legitimizace předávat prostřednictvím formalizovaných zasvěcovacích postupů“.<sup>134</sup> Dříve měli zasvěcování povětšinou na starosti nejstarší příslušníci kmene, protože měli dostatek zkušeností a navíc jim jejich tělesná konstituce již nedovolovala podílet se na fyzicky náročnějších aktivitách. I u nás se stávalo vpředvečer osvětlení, že učitelem na některých venkovských školách byl vysloužilý voják, který sice uměl jen stěží číst a psát, ale zato si u žáků uměl zjednat respekt. Dnes to již mají na starosti speciálně vyškolení jedinci.

Ten, kdo má na starosti socializaci toho kterého jedince, tak by ho měl naučit rozlišovat jednotlivá místa jako místa určená k něčemu konkrétnímu. Navíc by se měl pokusit mu v rámci sekundární socializace nějak srozumitelně vysvětlit (zdůvodnit), proč je právě tohle místo (čas) určené k tomu a tomu, resp. proč není určené k úplně něčemu jinému. J. Balon s J. Šubrtem se odvolávají na Bergera s Lückmannem, když říkají, že „nástrojem, který k tomu

---

<sup>134</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 96.



slouží, je opět jazyk. Jeho prostřednictvím je budována struktura legitimizací. Logika, jež je v těchto legitimizacích institucionálnímu řádu přisouzena, se stává součástí sociálně dostupné zásoby vědění, které je pak jedinci vštěpováno během jeho socializace.<sup>135</sup> Často však nestačí uvést jen tak nějaký argument. Nestačí dítě odbýt tvrzením, že je to tak prostě odjakživa. Legitimizátor musí argumentovat, tak aby žáky přesvědčil. P. Berger s T. Lückmannem říkají, že „při sekundární socializaci musí být toto sepětí vědění a reality posíleno zvláštními pedagogickými postupy, jedince je nutno o něm přesvědčit“.<sup>136</sup>

Dále říkají, že „určité legitimizace mohou ke svému pochopení vyžadovat vyšší stupeň jazykové složitosti než jiné. Patrně bude zapotřebí méně slov k tomu, aby dítě pochopilo, že nesmí masturbovat, protože tím rozzlobí svého anděla strážného, než aby pochopilo, že masturbace by mohla být na překážku jeho pozdějšímu sexuálnímu rozvoji“.<sup>137</sup>

## Sociální aspekt času

Martin Heidegger uvádí čtyři základní charakteristiky sociálního času. Každý časový okamžik je okamžikem k něčemu. To, k čemu je ten který okamžik vhodný, je všem členům komunity dobře známo. Dále je datovatelný a více či méně rozlehlý. Paralelou necht' nám je význam určitého znaku, který je datovatelný prostřednictvím označujícího. Navíc je význam určitého znaku všem členům

---

<sup>135</sup> BALON, J., ŠUBRT, J. *Soudobá sociologická teorie*, Praha : Grada Publishing, 2010, s. 87.

<sup>136</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 141.

<sup>137</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 135.

komunity také dobře znám. Dalším společným rysem je arbitrárnost, protože nikde není psáno, že ten který okamžik nelze redefinovat. Tímto způsobem by bylo možné vybudovat celou teorii sociálního času, v níž by význam konkrétního okamžiku odvisel od významu okamžiků, které mu předcházely a budou následovat.

Konkrétně Heidegger říká, že „datování onoho v obstarávajícím vyčkávání se vykládajícího „pak“ v sobě zahrnuje: pak, až se rozední, bude čas k dennímu jídlu. V obstarávání vyložený čas je vždy už pochopen jako čas k... Každé momentální „ted', kdy to a to“ je jako takové vždy k něčemu vhodné či nevhodné. „Ted“ – a stejně tak každý modus vyloženého času – je nejenom „ted', kdy...“, nýbrž jakožto toto bytostně datovatelné je zároveň bytostně určeno strukturou vhodnosti. Vyložený čas má v jádru charakter „času k...“, popřípadě „nevčasnosti k...“.<sup>138</sup> Oldřich Čálek jinými slovy poukazuje na to, že „existenciální časovost je mj. charakteristická také tím, že nikdy není „prázdna“, ale naopak je vždy již spjata s určitými významy; každý úsek lidského času je „časem něčeho“ nebo „pro něco“.“<sup>139</sup> Například okamžik *x*, který předcházel okamžiku *y*, byl vhodný k tomu a tomu. Naproti tomu okamžik *y* se v určité societě považuje za vhodný pro úplně něco jiného. Podstatné je tedy nejen to, že každý časový okamžik je okamžikem k něčemu, ale i to, že je to všem jedincům v rámci komunity dobře známo.

P. Berger s T. Lückmannem v obdobném smyslu poukazují na to, že „sdílíme čas mnohem zásadnějším než jen krátkodobým způsobem a že sdílíme všezahrnující perspektivu, jež

---

<sup>138</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 414.

<sup>139</sup> ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha : Triton, 2005, s 40.

intersubjektivně spojuje posloupnosti situací“.<sup>140</sup> Hubert Dreyfus říká, že „během vánočních svátků se neposílají pohlednice proto, že máme potřebu někomu poslat pohlednici, ale prostě se to tak dělá“.<sup>141</sup> Stejně tak se na Vánoce dávají dárky, protože je to čas k tomu a tomu. Něco dáváme jenom proto, že se to od nás v tom kterém okamžiku očekává, čímž bychom se přinejmenším měli vyhnout sankcím ze strany sociálních partnerů. Ale i tady jsou rozdíly v souvislosti s rolí, kterou zastáváme. Zatímco od farmáře se očekává, že na jaře zaseje, tak od aktéra v jiné roli se v témže okamžiku očekává něco jiného. Řeč je o specializaci, která jde vždy ruku v ruce s kooperací.

Až na výjimky však platí, že v noci se spí a ve dne se pracuje, alespoň neurčitý anonym se tím řídí. Samozřejmě je třeba nejen definovat, kdy končí den a začíná noc, kdy končí přestávka a začíná další hodina, ale je třeba to také patřičně teoreticky zdůvodnit, čímž se opět dostáváme k legitimizaci. Zatímco dříve byl čas určený pro tu kterou činnost vymezený jen vágně, tak dnes je tomu právě naopak. Heidegger říká, že „v odemčenosti přirozených hodin, které k pobytu existujícímu ve vrženosti a v upadání patří, spočívá zároveň význačné, faktickým pobytém vždy už provedené zveřejnění obstarávaného času, které se ve zdokonalovaném počítání času a ve zjemňovaném používání hodin ještě stupňuje a upevňuje.“<sup>142</sup>

Nejíme a nechodíme tedy spát podle biologických potřeb organismu, ale všichni se řídíme společensky stanoveným rozvrhem

---

<sup>140</sup> BERGER, P. Lückmann, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 129.

<sup>141</sup> DREYFUS, H. *Being-in-the World. A commentary on Heidegger's Being and Time*, Division I. Cambridge (Mass.) : The MIT Press, 1991, s. 303.

<sup>142</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikomenh, 1996, s. 415.

činností. Aniž to jako aktéři v roli reflektujeme, tak žijeme v souladu se sociálním řádem. Děláme jen to, co se od nás v tom kterém okamžiku očekává. Stejně jako jíme v určitý čas, tak se také zpravidla stravujeme na místě k tomu určeném, přestože jsme trpěli ve škole hladem celé dopoledne. Jíme tam, kde jedí ostatní a jíme ve stejnou dobu jako ostatní, protože jinak by s velkou pravděpodobností následovala ze strany učitele sankce. Snad ještě více nám však záleží na tom, abychom se pokud možno vyhnuli sankcím ze strany rodičů. To je obzvlášť nepříjemné, protože na ně máme silnou citovou vazbu. V tom se tedy naplno projevuje náš konformismus v rámci sociálních situací.

P. Berger s T. Lückmannem poukazují na to, že zpočátku „dítě odmítá společností stanovený časový rozvrh, který je vnucován přirozenému biologickému času jeho organismu. Nechce jíst a spát podle hodin, ale podle biologicky daných potřeb organismu. Tento odpor je postupně během socializace zlomen, ale znovu se vzmáhá jako pocit frustrace vždy, když společnost zakazuje vyhládlému jedinci jíst a ospalému jedinci jít do postele“.<sup>143</sup> Ivan Blecha se odvolává na Heideggera, když říká, že „každodennost je členěna na opakující se rituály, jež dávají (nebezpečně) zapomenout na individuální úděl, tíži existenciálního obstarávání“.<sup>144</sup>

Kupodivu tedy panuje v naší kultuře obecná shoda na tom, k čemu je ta která situace vhodná, k čemu je vhodný ten který okamžik, aniž bychom se na tom explicitně domluvili. Lze to ověřit i s pomocí dotazníků či jiných metod sběru dat. Stejně tak panuje obecná shoda na tom, k čemu je dobré to které životní období, kdy

---

<sup>143</sup> DREYFUS, H. *Being-in-the World. A commentary on Heidegger's Being and Time*, Division I. Cambridge (Mass.) : The MIT Press, 1991, s. 179.

<sup>144</sup> BLECHA, I. *Proměny fenomenologie*. Praha : Triton, 2007, s. 233.

je vhodný čas, aby se začalo s přípravou na výkon určité sociální role. Například dětství je časem vhodným pro osvojení si nejrůznějších dovedností včetně dovedností sociálních, které si však neosvojujeme jen tak pro radost, ale osvojujeme si je proto, abychom je při nejbližší příležitosti uplatnili. Berger s Lückmannem poukazují na to, že „primární socializace zahrnuje výukové procesy, které jsou společensky definovány. Ve věku A by se dítě mělo naučit X, ve věku B by se mělo naučit Y a tak dále. Každý takový program v sobě obsahuje přihlídnutí k biologickému vývoji a odlišnostem. Proto každý program v jakékoli společnosti musí počítat s tím, že od jednorozhodného dítěte se nedá očekávat, že zvládne to, co se může naučit tříleté.“<sup>145</sup> Také není náhodou, že každý měsíc je na malovaných kalendářích, jež zobrazují život na vesnici, spjat s určitou činností. Čapek v obdobném smyslu říká, že to, že „je dnes příznivé počasí, tak je vhodnou příležitostí k něčemu a nevhodnou k něčemu jinému, třeba k návštěvě muzea, která se ve světle příznivého počasí může jevit jako plýtvání časem na něco, co lze vykonat i jindy.“<sup>146</sup>

Z čistě formálního hlediska lze s ohledem na to, zda je pro akci *x* vhodný čas či nikoli, rozlišit tři typy akcí. Na něco je vhodný čas kdykoli, a proto nemusíme na nic čekat. Na něco je vhodný čas jen někdy a někdy zase není, a proto se vyplatí si počkat. Nyní však ještě (ne)přišel ten správný čas. Ten teprve přijde (noch-nicht-jetzt – aber später). Na druhou stranu ale nemůžeme na ten příhodný okamžik čekat věčně, protože čas nás smrtelníků je omezený, což jej činí vzácným. P. Berger s T. Lückmannem říkají, že „mé čekání bude tím úzkostlivější, čím více bude na můj plán doléhat

---

<sup>145</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 135.

<sup>146</sup> ČAPEK, J. *Situace a jednání*. Praha : Oikoyemenh, 2007, s. 186.

konečnost času“.<sup>147</sup> Nevýhodou je také to, že se musíme mít neustále na pozoru, abychom nepromeškali ten vhodný okamžik pro něco, a proto žijeme v neustálém napětí. Na něco není vhodný čas nikdy. Kdybychom čekali, až nastane vhodný okamžik pro akci tohoto typu, mohli bychom čekat nekonečně dlouho.

Ten, kdo někde na něco čeká, je ve specifické situaci. Sám sebe se může ptát, jak dlouho ještě bude trvat, než nastane vhodný čas pro použití něčeho „k něčemu“. Jak dlouho bude ještě trvat, než nastane ten pravý čas k akci? Tady rozlišujeme čas jako čas „k něčemu“ vhodný a čas, kdy nejednáme, ale pouze na místě k tomu určeném (čekárna) vyčkáváme, až přijde ten pravý čas k akci. Podle Heideggera „vyčkáváje při svém praktickém obstarávání možnosti vidět, dává si pobyt, rozuměje si ze svého denního díla, spolu s určením „pak, až se rozední“, svůj čas. Obstarávané „pak“ se datuje z toho, co ve světě našeho okolí vzhledem k dostatečnosti nejtěsněji souvisí s rozjasněním: z východu slunce. Pak, až vyjde slunce, bude čas k...“.<sup>148</sup> Čas od času je ten který jedinec frustrovaný, protože nemůže uspokojit svoji potřebu hned, protože ví, že by byl sankcionován. Pro nás jako pro pedagogy je podstatnou informací to, že frustraci lépe snáší dospělí než děti.

Úspěch jakékoli akce tedy závisí do značné míry na tom, zda je pro ni vhodný čas či nikoli. Úspěch akce závisí především na jejím správném načasování. Podle J. Hlavsy a M. Langové je občas třeba „nejen vrhnout se na věc, ale umět i vyčkat“.<sup>149</sup> Nejdříve se čeká, až přijde vhodná doba k setí, protože se tím významně zvýší

---

<sup>147</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 33.

<sup>148</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 413.

<sup>149</sup> HLAVSA, J. LANGOVÁ, M. *Člověk v životních situacích*. Praha : Academia, 1987, s. 156.

pravděpodobnost, že ze setby něco vzejde, pak se zase čeká, až obilí dozraje, aby se mohlo sklídit. Kdo z farmářů si nepočká na vhodný čas k setí, nebude ve svém okolí považován za farmáře, ale za blázna, protože je z pohledu těch druhých dezorientován v čase. P. Berger s T. Lückmannem říkají, že „jedinec tohoto typu bude socializován neúspěšně, což znamená, že mezi sociálně definovanou realitou, v níž je de facto lapen jako v nějakém nepřátelském světě, a jeho vlastní subjektivní realitou, která tento svět odráží jen velmi chabě, bude existovat vysoká míra asymetrie“.<sup>150</sup> Ale vraťme se zpět k tématu. Frank Kermode mluví o „očekávání správného času, tak jako u Ježíše („čas předurčený čekal jsem,“ jak říká v Miltonovi) nebo jak se to Gloucester musí naučit v Králi Learovi a jak se to naučí i Hamlet“.<sup>151</sup>

Nemělo by se však jednat jen o pasivní čekání. Ten, kdo totiž na něco jen pasivně čeká, tak „nežije“. Proč čekat na ten příhodný okamžik třeba jen pět minut, když i těch pět minut lze nějak využít a zhodnotit? Michel Foucault by řekl, že se jedná o jistou pozitivní ekonomii času. Konkrétně jde o to, aby se vytěžilo z omezeného množství času, který je tomu kterému jedinci k dispozici, co nejvíce. Nemusíme tedy jen ztrácet čas vyčkáváním, ale můžeme se chopit příležitosti, jež se nám v daném okamžiku nabízí. Ale stejně tak můžeme čas čekání jen „promarnit“ nějakou činností, co nás na chvíli zabaví, aniž bychom z toho cokoli vytěžili. Eugen Fink říká, že „sama situace ukřacování času je situace nevážnosti, jež má zcela zvláštní strukturu: vyplňujeme prázdný čas, a přitom je dosti lhostejné, čím jej zaplňujeme a jak co možná nejlépe překonáváme hrozící dlouhou chvíli; tento životní úsek nevyplňujeme tím, co

---

<sup>150</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 163.

<sup>151</sup> KERMODE, F. *Smysl konců*. Brno : Host, 2007, s.. 79.

vsutku chceme a oč usilujeme, nýbrž plníme jej malichernostmi“.<sup>152</sup>

Stejně tak Berger s Lückmannem podotýkají, že „můj organismus i společnost, v níž žiji, mně a mému vnitřnímu času vnucují určité posloupnosti událostí, jejichž součástí je čekání. Mohu se chtít zúčastnit sportovní soutěže, ale nejdříve musím počkat, až se mi zahojí odřené koleno. Nebo musím čekat, až budou zpracovány určité dokumenty a mé právo na účast tak bude oficiálně potvrzeno. Z toho je zřejmé, že časová struktura každodenního života je nesmírně komplikovaná, protože neustále musejí být uváděny v soulad rozdílné úrovně empiricky přítomné časovosti“.<sup>153</sup>

Naproti tomu ten, kdo svým jednáním nic nesleduje, nemusí čekat, až nastane ten vhodný okamžik pro použití něčeho k něčemu, aby dosáhl jistého výsledku. Nemusí si vůbec lámat hlavu s tím, že ten vhodný okamžik již promeškal. Může jednat svobodně. Sice nic nevytváří, ale to neznamená, že nic nedělá. Narážíme zde na Aristotelovo rozlišení mezi poesis a praxis. Jakub Čapek říká, že „smyslem vytváření je vytvořit dílo, jež pak může existovat nezávisle na svém tvůrci i na činnosti, která je vytvořila, zatímco jednání nemá žádný výsledek trvajícím nezávisle na jednání“.<sup>154</sup>

Nemáme však spolu s Paulem Ricoeurem na mysli dva různé typy činností. Spíše se zdá, že se jedná o dva různé aspekty téhož. Když dva dělají totéž, tak to ještě z daleka nemusí být totéž, protože jeden to může dělat čistě jen pro radost a druhý jedná účelově, i když se

---

<sup>152</sup> FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha : Český spisovatel, 1993, s. 91.

<sup>153</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 32.

<sup>154</sup> ČAPEK, J. *Situace a jednání*. Praha : Oikoymenh, 2007, s. 177.



při tom, co dělá, zpravidla nereflktuje. Jakub Čapek se odvolává na Gadamera, když říká, že „své činy (jednotlivé cílené akce) chápeme jako praxis tehdy, když je děláme s vědomím, že dosažení cíle není jejich plný a výlučný smysl a že na naše jednání lze pohlížet jako na aktivitu, která je sama účelem“.<sup>155</sup> Zkrátka není důležité vyhrát, ale zúčastnit se. Není důležité usilovat o nějaký cíl, který je vzhledem k tomu, co právě děláme, vnější. Samotná aktivita, ať už je to aktivita jakéhokoli druhu, by nám měla přinášet radost bez ohledu na výsledky. Aristoteles v Etice Nikomachově říká, že „ten, kdo pracuje se zálibou, všechno lépe posoudí a pečlivěji propracuje, jako například odborníkem v geometrii se stává ten, kdo má zálibu v geometrii, a ten také všechno důkladněji promyslí, podobně také milovníci múzického vzdělání a stavitelství a z ostatních lidí vůbec každý pokračuje ve vlastním úkolu, má-li v něm zálibu“.<sup>156</sup>

Kdo si však může dovolit jednat jen pro radost z jednání samotného, jak je tomu v případě hry? Kdo si na rozdíl od nás obyčejných smrtelníků může dovolit nesledovat nejen ve svátek svým jednáním žádný vnější účel? V naší společnosti si to mohou dovolit snad jen starci a děti, aniž by tím na sebe upoutali pozornost. Jen starci a děti se mohou věnovat volnočasovým aktivitám i během všedního dne. Jiří Michálek říká, že „život člověka, jak nám ho na sobě předvádějí děti stejně tak jako starci, má rozměry, které většinou v každodenním obstarávání a interesovanosti do věcí světa, do jejich získávání a zvládní,

---

<sup>155</sup> ČAPEK, J. *Situace a jednání*. Praha : Oikoymenh, 2007, s. 137.

<sup>156</sup> ARISTOTELES *Etika Nikomachova*. Praha : P. Rezek, 1996, 258.

přehlízíme, resp. považujeme za „nepodstatné“ a přechodné, tzn. za projevy nezralosti či ubývání duševních a tělesných sil“.<sup>157</sup>

Co se výše zmiňovaných pragmaticky orientovaných smrtelníků týká, tak ti si musí počkat na vhodný okamžik k akci, protože jinak by z jejich setby nic nevzešlo. Každý smrtelník tedy na rozdíl od nesmrtelných bohů žije v čase. Jedná účelově, protože jinak by se odsoudil k neúspěchu v každodenním životě. Eugen Fink odkazuje na Platóna, když říká, že „bohové si hrají – nepracují namáhavě jako smrtelníci, nezásadí o potravu, nevytrhávají násilím zemi kámen na stavbu domů, neberou jí hlínu na džbán, neklučí divočinu, nesejí, aby sklízeli, nesvážejí do stodoly, neprosazují se proti sobě v zápase na život a na smrt, jsou nesmrtelní, nemohou zemřít hladem ani být zabiti“.<sup>158</sup> Čtveřina (*das Geviert*), kterou Heidegger chápe jako niternou sounáležitost božského, smrtelného, nebe a země, by zajisté byla v této souvislosti inspirativním pojmem, ale bohužel zde nemáme prostor, abychom se jím zabírali podrobněji.

Petr Kouba se odvolává na Heideggera, když říká, že „aby mohl význam slova „svátek“ skutečně vyniknout, je si především třeba uvědomit, že svátek neznamena jen obyčejné přerušování práce. Jak je zdůrazněno v *Erläuterungen zu Holderlins Dichtung*, svátek je něčím víc než jen občasnou pauzou v běhu pracovních dní, jež má sloužit k oddechu a k nabrání sil do nové práce“.<sup>159</sup> Není to tedy něco jako čas k odpočinku pro obyčejného smrtelníka, kdy se jedná jen o to, abychom nabrali sílu pro další činnost.

---

<sup>157</sup> MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 63.

<sup>158</sup> FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha : Český spisovatel, 1993, s. 109.

<sup>159</sup> KOUBA, P. *Fenomén duševní poruchy*. Praha : Oikoymenh, 2006, s. 196.

Na jednu stranu je faktem, že, kdo chce nějak fungovat v tomhle světě, musí jednat účelově, i když si to, že jedná účelově, často sám ani neuvědomuje. Musí si počkat na ten správný okamžik k akci, protože jinak by veškeré jeho úsilí přišlo vniveč. Zloděj si musí počkat, až majitel bytu odjede na dovolenou. Na druhou stranu je pravdou, že v ideálním případě je jednání samo účelem. Ideálem je dělat cokoli jen pro radost z činnosti samé. Nejednat účelově však dlouhodobě nelze, ale zdá se, že by bylo chybou jednat čistě účelově, i když většina z nás tak jedná. Zajmout potřebný odstup od každodenního praktického obstarávání je často stejně obtížné jako vylézt na vrchol hory, stojí to spoustu sil a vzhledem k proměnlivým podmínkám se tam nedá pobývat dlouho. Cílem je tedy najít způsob, jak obojí spojit. Ale lze to vůbec? Stejně tak se podle Čapka Ricoeur ptá, „jak může být jednání (praxis) samo účelem, když sleduje nějaký výsledek mimo sebe, a v tom smyslu je spíše poesis“.<sup>160</sup> Zcela jistě to lze v rámci hry, protože jedinec se nejen baví činností samotnou, ale zároveň usiluje i o co nejlepší výsledek.

Bylo by chybou dělat něco jenom proto, že právě nadešel vhodný čas k akci. P. Berger s T. Lückmannem poukazují na to, že „ve srovnání s realitou každodenního života se ostatní reality zdají být jako vyhraněné oblasti významů, ostrůvky v nadřazené realitě, jež se vyznačují úzce vymezenými významy a druhy zkušeností. Nadřazená realita je jakoby obklopuje ze všech stran a vědomí jako by se z vyhraněných oblastí významu vždy do nadřazené reality vracelo z výletu.“<sup>161</sup>

---

<sup>160</sup> ČAPEK, J. *Situace a jednání*. Praha : Oikoymenh, 2007, s. 139.

<sup>161</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 31.

## Subjekt-cílové situace

Heidegger s kategorií cíle nepracuje, protože povětšinou se vědomě neřídíme podle určitého algoritmu, s jehož pomocí zaručeně dosáhneme svého cíle. To však neznamená, že nejsme aktivní, že pasivně reagujeme na podněty. Spíše si jen neuvědomujeme, že jdeme po cestě, že jednáme s ohledem na cíl, přestože naše aktivita jako aktérů v roli k něčemu směřuje stejně jako aktivita někoho, kdo jedná vědomě, kdo se vědomě řídí podle jistého algoritmu s ohledem na cílovou představu. „Je chybou chápat „k čemu“ jako cíl jednání, pojímat cíl intencionálně jako něco, co má pobyt na vědomí“ - říká Dreyfus.<sup>162</sup>

To, že někam jdeme, si uvědomíme teprve ve chvíli, kdy se ocitneme na křižovatce, a proto je každá problémová situace implicitní otázkou. Aktér se musí ptát sám sebe, kterým směrem bude pokračovat dál. Jakub Čapek říká, že „tyto nezvyklé situace nás vyzývají ke strukturní proměně naší činnosti: z pohrouženého zvládání se stane úsilí, které si je vědomo zřetelně vymezeného cíle“.<sup>163</sup> Ten, kdo se chce někam dostat (úmysl *ante actum*) a ví, že se nachází jižně od cíle, musí se vydat na sever. Skutečný problém však nastává teprve v okamžiku, kdy nemáme dostatek informací, abychom se na výše zmiňované křižovatce mohli správně rozhodnout, anebo nejsme dostatečně kompetentní, abychom takové rozhodnutí mohli udělat.

Obecně bychom mohli dát kompetence aktéra do souvislosti se schopností dosáhnout cíle. Občas nejsme dostatečně kompetentní na

---

<sup>162</sup> DREYFUS, H. *Being-in-the World. A commentary on Heideggers Being and Time*, Division I. Cambridge (Mass.) : The MIT Press, 1991, s. 92.

<sup>163</sup> ČAPEK, J. *Situace a jednání*. Praha : Oikoyemenh, 2007, s. 61.

to, abychom v té které situaci dosáhli svého cíle. J. Hlavsa s M. Langovou říkají, že „aktivita subjektu se stále více blokuje, jeho zásahy se opožďují za živelným vývojem situace. Nemůže už situaci zvládnout, „vymyká se mu z rukou“, jeho snahy o korekci se míjejí účinkem.“<sup>164</sup> Občas jsme zase kompetentní až přespříliš, ale pak nás nic nenutí k tomu, aby ze sebe dostali v té které situaci to nejlepší. Zatímco tedy jeden zvládá situaci takříkajíc levou zadní, ten druhý se v obdobné situaci topí. Avšak v obou výše zmiňovaných případech se jedná o jistý nepoměr mezi nároky, jež na nás situace klade a našimi schopnostmi jim dostat.<sup>165</sup>

Ale nemusí se jednat jen o nepoměr mezi nároky a našimi schopnostmi jim dostat. Mám na mysli situace, kdy naše schopnosti alespoň zhruba odpovídají náročnosti úkolu. Když je úkol příliš snadný a naše schopnosti jej zvládnout tomu odpovídají, tak si to stejně příliš neužíváme. Abychom zažívali „flow“, abychom byli opravdu pohrouženi v tom, čím se zabýváme, musíme být opravdovými mistry ve svém oboru, co řeší opravdu náročný úkol.

Situace tohoto typu vyhledáváme a jiným se naopak vyhýbáme, protože se v jistém směru nepovažujeme za dostatečně kompetentní. Jiří Pelikán říká, že „člověk cítí nebezpečí zejména v konfliktních situacích, kdy jsou ohroženy základní cíle, které si v životě kladl. Obává se, že dojde ke ztrátě integrity, že se nebude chovat v souladu se svým sebepojetím a vědomě, nebo někdy i

---

<sup>164</sup> HLAVSA, J. LANGOVÁ, M. *Člověk v životních situacích*. Praha : Academia, 1987, s. 155.

<sup>165</sup> Není-li nepoměr příliš výrazný, tak by se aktérovi mělo podařit s drobnou pomocí někoho zkušenějšího (učitele) problémovou situaci zvládnout. Lev Semjonovič Vygostskij mluví o zóně nejbližšího vývoje, kterou lze definovat jako rozdíl mezi tím, co je dítě schopné zvládnout samostatně a tím, co zvládne s pomocí někoho zkušenějšího.

podvědomě se tomu brání. Usiluje o to, zůstat sám sebou“.<sup>166</sup> Ze strachu se raději vyhýbáme situacím, ve kterých by se mohlo ukázat, že nejsme schopni zvládnout roli, s níž se přespříliš identifikujeme, ve kterých bychom mohli ztratit sociální tvář. Často se jedná o situace, kdy je člověk v centru pozornosti, kdy se něčeho dožadujeme (reklamujeme zboží). Dále to mohou být situace spojené s vyšší mírou intimity a situace, kdy je třeba přísně dodržovat jisté společenské normy. Heidegger říká, že „strach z něčeho je vždy strachem o něco“.<sup>167</sup> Nejsou to však jen falešné obavy ze selhání? Strach přece není autentickou emocií, ale pouhým afektem spojeným s výkonem role.

---

<sup>166</sup> PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium, 1995, s. 51.

<sup>167</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenth, 1996, s. 342.

## Herní situace a konflikty

Herní situace bychom mohli zařadit mezi situace subjekt-podmínkové, protože se odehrávají ve virtuálním prostoru, ale stejně tak bychom je mohli zařadit mezi situace inter- subjektové, protože většina her má sociální aspekt. Rozdíl je často jen v tom, že hry si převážně spojujeme s fyzickou aktivitou a kompeticí. Herní situace jsou zkrátka svébytnou kategorií, která se vymyká výše zmiňované typologii, a proto ji pojednáme odděleně. Budeme se na ně dívat z pohledu aktéra, který nejenže má své vlastní cíle a strategii, ale nějak je i prožívá.

Na hru se tedy lze dívat jako na určitý modus spolubytí, kdy na jedné straně sice usilujeme o co nejlepší výsledek, ale bavíme se i činností samotnou. Nemusíme být ve stresu, protože nám vlastně o nic nejde. Co se hry v rámci hry týká, tak to si nemusíme už vůbec z ničeho dělat těžkou hlavu. Běžné afekty jako např. strach nemají s tím, co prožíváme v rámci hry nic společného. Naproti tomu v reálném životě je často v sázce příliš mnoho, a proto se obáváme o výsledek. Kalkulujeme, protože máme strach, že by to nemuselo dobře dopadnout. Připomínám, že strach je vždy zaměřený do budoucnosti, která je podle Heideggera neautentickou budoucností vyčkávání. Platí to však jen pro toho, kdo existuje neautenticky, protože podle Heideggera „odhodlaný nezná žádný strach“.<sup>168</sup>

Mihaly Csikszentmihalyi říká, že „stav radosti se často dostavuje při hrách, sportech a jiných činnostech, kterými trávíme volný čas a které se liší od obyčejného života, kde nás mohou potkat všelijaké

---

<sup>168</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikymenh, 1996, s. 345.

nepříjemnosti. Když člověk prohraje v šachu nebo zkaží něco ve svém hobby, nemusí si s tím dělat starosti. Ale ve „skutečném“ životě může člověk, který pokazí obchodní dohodu, třeba přijít o zaměstnání, ztratit hypotéku na dům a skončit na veřejné podpoře.<sup>169</sup>

Ten, kdo si hraje, neorientuje se jen na výsledek, jak je tomu často v běžném životě v souvislosti s výkonem role, ale orientuje se i na proces. To, že se hrou baví, však nic nemění na tom, že chce porazit soupeře, že chce vyhrát. Zdaleka tedy nejde jen o nezodpovědné dovádění a laškování, jak je tomu u dětí. Bohumil Nuska poukazuje na to, že pod pojmem hra „se směšuje nesmísitelné, takže vzniká skutečně „migma“, uměle spojující dětské hry a hry typu agón, o němž ještě bude řeč (soutěž, utkání, závod, zápas, střet, souboj aj.)“.<sup>170</sup>

Nejde jen o nezodpovědné laškování, ale boj to také není, i když se občas stává, že se hra zvrhne, že přeroste v otevřený konflikt, že jeden či více aktérů začnou brát hru příliš vážně, čímž se celá situace rázem změní. Mihaly Csikszentmihalyi říká, že „úkoly a soutěže mohou být stimulující a přinášet radost. Ale když nám začne jít víc o porážku protivníka než o to, abychom podali co nejlepší výkon, radost mizí. Soutěžení přináší radost jen tehdy, když znamená zdokonalování dovedností jedince. Když končí u pouhé snahy o vítězství, přestává být zábavné.“<sup>171</sup>

Na jednu stranu tedy hrozí, že se aktér bude bavit rolí natolik, že jí zcela propadne, že úplně zapomene na to, že smyslem hry je porazit

---

<sup>169</sup> CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. *O štěstí a smyslu*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1996, s. 93.

<sup>170</sup> NUSKA, B. Problémy „pojmu“ hra. In: *Hra, věda a filosofie*. Praha : Filosofia, 2006, s. 42.

<sup>171</sup> CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. *O štěstí a smyslu*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1996, s. 83.



soupeře, ale to už není hráčem. Na druhou stranu se hra zvrhne v okamžiku, kdy se již aktér samotnou hrou vůbec nebaví, protože se neustále obává o výsledek, protože myslí a jedná už jen s ohledem na to, jak vše obrátit ve svůj prospěch, jak uspět za každou cenu. Neuvědomuje si však, že ve skutečnosti tím vůbec nic nezíská, že jen kazí hru. Josef Valenta v obdobném smyslu hovoří o situacích ne-výcvikových – ne-herních v rámci výcvikových/herních. Konkrétně rozlišuje situace zjevně fiktivní či ve fiktivním rámci – účastníky však vnímaná jako reálná, čímž se ruší fiktivní parametr a situace zjevně fiktivní či ve fiktivním rámci – účastníky však vnímaná jako reálná, přičemž fiktivní parametr zůstává zachován.

V této souvislosti Josef Valenta analyzuje „pevnost“, což je hra, která se zpravidla hraje v rámci sociálně-psychologického výcviku. Hra spočívá v tom, že hráči vytvoří kruh a jeden z nich se je všemožně pokouší přemluvit, aby jej pustili dovnitř. Říká, že „není vyloučeno, že po pěti minutách marného dobývání vezmu věc vážně a začnu ji žít autenticky. JAKO se pak ovšem vytratí, zapomenu na rámec, na symboličnost, na původní mé nechtění, naštvu se a zařvu na ně.... A budu rovnýma nohama v oné nehrové realitě...“.<sup>172</sup> Ale to už jde aktérovi opravdu jen o to, aby se dostal dovnitř, aby dosáhl svého. Propadl víru dění natolik, že se to v jistém smyslu rovná ztrátě vědomí. Úplně zapomněl na to, že je to jenom hra, a pak je často zapotřebí někoho, kdo by mu to připomněl.

---

<sup>172</sup> VALENTA, J. *Sociálně psychologický výcvik a dramatická výchova: srovnání systémů*. Praha : ISV, 1999, s. 60.

Samozřejmě je rozdíl mezi výpadkem z role hráče, jenž se tím, co dělá, baví a výpadkem ze sociální role (úzkost), kterou hrajeme i přesto, že nás to nijak zvlášť netěší. Hrajeme ji často jenom proto, abychom se vyhnuli sankcím nejrůznějšího druhu. Neděláme to však vědomě. Děláme prostě jen to, co se od nás v tom kterém okamžiku očekává. Přesto však máme pocit, že jednáme sami za sebe. Někdy dokonce děláme to, co se od nás v tom kterém okamžiku a na tom kterém místě očekává, aniž by nám hrozila nějaká sankce za to, že to neděláme, aniž by byl přítomný někdo, kdo by nás za to pokáral. Natolik se nám neurčitý anonym dostal pod kůži.

Když děláme jen to, co se od nás očekává, může se to v konečném důsledku podepsat i na našem zdravotním stavu. Oldřich Čálek v této souvislosti zmiňuje pacienta, který „dokáže vykonávat zautomatizované činnosti, ale nežije jimi, vlastně nežije“.<sup>173</sup> Na jiném místě dodává, že „právě tato symptomatika sama ze sebe dosti jasně hovoří o zúžené možnosti být sebou. Svědčí o narušení svobody a otevřenosti a to celkovém. Narušení zasahuje i další oblasti existence, jako je naladění (zůstává mu únava a nuda), ale i tělesnost, časovost atd.“<sup>174</sup> Snad by se to také dalo říci tak, že hrát nějakou roli je jedna věc a bavit se tou rolí je věc úplně jiná, ale to se již pohybujeme na rovině prožívání role, která je o úroveň níže, přičemž běžné afekty jako např. strach nemají s autentickým prožíváním nic společného, přestože obojí Heidegger zahrnuje pod pojem *die Stimmung*.

---

<sup>173</sup> ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha : Triton, 2005, s. 284.

<sup>174</sup> ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha : Triton, 2005, s. 285.

Co se autentického prožívání týká, tak nelze ještě jednou nezmínit posun, který u Heideggera nastal. Petr Kouba říká, že „posun v chápání fenoménu úzkosti svědčí o změně, kterou Heideggerovo myšlení prošlo na cestě od *Sein und Zeit* k *Zollikoner Seminare*“.<sup>175</sup> O něco výše Kouba poukazuje na to, že „na rozdíl od autentického způsobu existence, tak jak je popsán v *Sein und Zeit*, není zdraví pojímáno jako heroická připravenost k úzkosti a poslušnosti hlasu svědomí. Zdraví jako takové je zcela vyvážáno ze vztahu k hroživé nehostinnosti úzkosti a existenciální provinilosti, jež se ohlašuje v hlasu svědomí. Vztah ke světu, který je oproštěn od patologických zábran a bloků, je totiž primárně radostný a uvolněný“.<sup>176</sup>

Nezdravé je naproti tomu dělat jen to, co od nás očekává zobecněný druhý. Jedinec, který nehraje určitou sociální roli především proto, že tím baví, ze sebe nikdy nedostane to nejlepší. Nikdy se nezapojí do dění v rámci society opravdu produktivním způsobem. Navíc se sám sobě jako člověku stále více odcizuje. Sám od sebe se odvrací, čímž implicitně říkáme, že existovat lze i autenticky. Co to však znamená? Nejde o to se lacině vymezovat vůči společnosti, i když je spjaté s výkonem sociální role určité ohrožení existenciální autenticity. Spíše jde o to nějak se do společnosti znovu zapojit, protože existovat autenticky lze jedinečně v rámci society. Naštěstí není nikdy zcela vyloučeno, že se nám podaří se skrze roli opět najít. Ani jedinec propadlý neurčitému „ono se“ tedy není odříznutý od své autentičnosti. Každý má možnost být sám sebou, i když jen málokdo se této možnosti opravdu chopí. Ten, kdo je v negativním smyslu konformní, kdo se sám sobě odcizil, se z nějakého důvodu mívá se svou sociální rolí, přestože kterákoli z rolí skýtá dostatek

---

<sup>175</sup> KOUBA, P. *Fenomén duševní poruchy*. Praha : Oikoymenth, 2006, s. 140.

<sup>176</sup> KOUBA, P. *Fenomén duševní poruchy*. Praha : Oikoymenth, 2006, s. 140.

prostoru k tomu, aby se skrze ni realizoval, aby se v ní našel. Stejně tak Valenta „věří, že v rolích lze neztratit autenticitu“.<sup>177</sup>

Když je to ještě navíc učitel jako příslušník pomáhající profese, kdo se po čase mívá se svou rolí, kdo se nebaví rolí, kterou hraje (syndrom vyhoření), kdo postrádá osobní zaujetí pro to, co dělá, tak je to už opravdu problém, přestože je často bagatelizován. To, že se někdo baví rolí, kterou hraje, je totiž mylně chápáno jen jako nadstavba. Obdobně například chápe A. H. Maslow potřebu sebeaktualizace jen jakousi nadstavbu.

Na jedné straně tedy máme učitele, který už dělá jen to, co se od něj v tom kterém okamžiku očekává. Na straně druhé máme nezávazně laškující děti. Snad je zřejmé, že se od sebe mají čemu učit, že jejich vzájemná interakce může obohatit, jak učitele, tak žáky. Abychom však učiteli nekřivdili, tak musíme připustit, že na klimatu se značnou měrou podílí i žáci, a proto také v některých třídách učitel učí rád a v jiných jen přemáhá sám sebe. Oldřich Čálek uvádí příklad mladé ženy, která „se rozhodovala, zda má působit v zařízení pro toxikomany. Skupinový rozhovor o její ambivalenci ukázal, že se jí vlastně velmi bojí, ale tuto práci si přeje dělat, aby něco dokazovala své matce. Po tomto zjištění si vybrala jinou práci, která jí opravdu naplňovala“.<sup>178</sup>

Občas si někteří odvážnější žáci zkusí, co všechno si v té které situaci ještě mohou dovolit, aniž by byli za své chování učitelem sankcionováni, zatímco ostatní žáci je přitom jen pozorují. Svou roli při tom hraje zástupné zpevňování, tj. zpevňování chování

---

<sup>177</sup> VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha : ISV, 1994, s.. 11.

<sup>178</sup> ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha : Triton, 2005, s. 137.

druhých lidí. Milan Nakonečný říká, že „pozorováním se člověk může učit i „odtlumení zábran“, pozoruje-li, že u jiných osob chování, které je u něho předmětem zábrany, nebylo potrestáno“.<sup>179</sup> Ti odvážnější žáci tedy experimentují přímo v rámci žákovské role, což je další argument ve prospěch osobnostně sociální výchovy, kde mohou v za tím účelem vykonstruovaných herních situacích všichni experimentovat dle libosti. Konkrétně Marta Langová říká, že „pro vymezení totožnosti žáka není důležité zjistit pouze, jak daleko lze jít, aby nenarazil, ale zároveň znát i sankce za vyjednávání nebo boj s učitelem. Velikost hrozícího trestu vymezuje velikost satisfakce při vystoupení proti učiteli a tím i velikost prestiže, kterou svým překročením hranice vymezené učitelem žák v očích svých spolužáků získá.“<sup>180</sup>

S pomocí nejrůznějších herních situací tedy lze nenásilně rozvíjet kompetence jednotlivých aktérů. Hra je přípravou na život a život je boj. Hru však nelze vybírat jen s ohledem na znalosti a sociální dovednosti, které by si měli děti osvojit. Návěk by měl být pro děti zábavou, a proto je třeba zohlednit i tento aspekt, a proto by je jejich role měla bavit, anebo by je alespoň neměla nudit. Role by měla být prostředkem facilitace učení. Občas se stává i to, že role, která je zpočátku vůbec nebaví, jim nakonec přiroste k srdci. Nechají se děním přece jen pohltnit. Dokonce se domníváme, že je prožitek ze hry může ovlivnit i při volbě budoucího povolání, že je může nasměrovat na dlouhou dobu dopředu.

---

<sup>179</sup> NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999, s. 29.

<sup>180</sup> LANGOVÁ, M. a kol., *Učitel v pedagogických situacích*. Praha : Karolinum, 1992 s. 67.

## Konflikty

Konflikty bylo možné částečně traktovat v podkapitole o inter-subjektových situacích. Také jsme se mohli zabývat vnitřními konflikty, kdy nás něco láká, abychom to použili, ale zároveň se toho obáváme, pak by se však jednalo o situaci intra-subjektovou, která nás rovněž může donutit vystoupit z pohrouženého obstarávání. Ten, kdo prožívá vnitřní konflikt, je totiž nucen se vědomě rozhodnout pro jednu z alternativ. Milan Nakonečný říká, že tento proces lze chápat jako „vědomý výběr či vědomou volbu; jeho protikladem je „nevědomý boj motivů“ v konfliktní situaci“.<sup>181</sup> Může se jednat o i situaci, kdy nás něco láká k tomu, abychom použili jeden z prostředků, ale nemůžeme se rozhodnout který. Třetí a poslední možností je dvojí averze, kdy aktér alespoň z počátku reaguje tím, že odsouvá nepříjemné rozhodnutí, neboť volba kterékoli z alternativ je spojena se silnou averzí. Nakonec se o konfliktech zmíníme alespoň v souvislosti s herním jednáním.

Nezřídka se stává, že se hra zvrhne, že se v jednání aktérů, kteří vypadli ze svých rolí, začne projevovat čistá agrese. Děti se například dostávají mezi sebou do konfliktů kvůli oblíbeným hračkám. Agrese je v tomto případě reakcí na frustraci. K tomu by nedocházelo, kdyby každé dítě dostalo stejnou hračku. Jaro Křivohlavý říká, že „k soupeření dochází obvykle tam, kde je něčeho málo a kde si na to dělají nárok dva soupeři, avšak dostat to může jen jeden z nich. Proto dochází mezi nimi k boji typu „kdo z koho“. Výsledkem je jeden vítěz a druhý poražený.“<sup>182</sup> Ale je tu i možnost, že je necháme hrát si společně, že je necháme společně

---

<sup>181</sup> NAKONEČNÝ, M., *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1998, s. 75.

<sup>182</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. Praha : Portál, 2008, s. 40.

něco skládat (puzzle). Ke konfliktům jako interpersonálně náročným situacím tedy dochází z nejrůznějších důvodů nejen mezi žáky (učitel vystupuje jako mediátor), ale dochází k nim i mezi učitelem a žákem, resp. třídou. Často nezůstanou stranou konfliktu ani rodiče. Konflikty tedy lze dělit podle počtu účastníků na intrapersonální, interpersonální, skupinové a meziskupinové.

Takové situace vyžadují, aby učitel uplatnil specifické dovednosti při jejich řešení, které si může osvojit třeba v rámci sociálně psychologického výcviku. Učitel se samozřejmě může vyhnout hrozícímu konfliktu tím, že chování žáka přejde bez povšimnutí, ale nejedná se o strategii, kterou lze obecně doporučit. Učitel by měl na nevhodné chování žáka reagovat, protože jinak může počítat s tím, že se pravděpodobnost jeho výskytu bude zvyšovat. Předmětem konfliktů bývají zpravidla pozdní příchody žáků do hodin, nespokojenost žáků s hodnocením, způsoby zkoušení, nerovný přístup k žákům ze strany učitele (učitel u jednoho žáka přehlíží to, co u druhého trestá), nespokojenost žáků s obsahem a průběhem vyučování atd.

Když se jej konflikt přímo netýká, tak může učitel vystupovat jako mediátor, což je ta nejčastější role, kterou třetí strana zpravidla hraje. Konkrétně to znamená, že se sice aktivně podílí na řešení konfliktu, ale sám žádnou rozhodovací pravomoc nemá. Nerozhoduje za zúčastněné strany, a proto by se mělo jednat o řešení trvalejšího rázu. Třetí strana také může vystupovat v roli posuzovatele, který sám do sporu aktivně nevstupuje, ale nakonec je to on, kdo jej rozhodne. Pak je tu ještě možnost, že třetí strana stojí úplně mimo, že neovlivňuje proces vyjednávání a nic za účastníky sporu nerozhoduje. Maximálně poskytne radu na

požadání. Čtvrtou rolí je role vyšetřovatele, který do procesu aktivně vstupuje a nakonec sám rozhodne o výsledku.



## Situované učení

Snaha přiblížit učení reálnému životu není na poli pedagogiky žádnou novinkou. Jarmila Skalková připomíná, že „již Komenský navrhoval seznamovat žáky s řemeslnou prací i s prací v zemědělství. Významné místo pracovní výchově připisovali J. J. Rousseau, J. J. Pestalozzi, R. Owen, v 18. století osvícenci i filantropisté a mnozí další.“<sup>183</sup> S koncepcí, která upřednostňovala praktickou činnost žáků, přišel i John Dewey. Domníval se, že praktická činnost je způsob, jak si zcela přirozeně osvojit know-how, aniž bychom otevřeli učebnici, aniž bychom trávili dlouhé hodiny sezením někde v lavici.

Zastánci situovaného učení odvážně navazují na modernou zdánlivě dávno překonané postupy osvojování dovedností přímo v praxi, které byly dříve zcela běžné při přípravě učňů. „Implikuje to zastaralý způsob produkce a nemoderní vzdělávání“, říkají J. Lave a E. Wenger.<sup>184</sup> Přitom se ještě před příchodem moderny jednalo o zdaleka nejrozšířenější způsob, jak se něčemu naučit.

Nejedná se tedy o nic nového. Dříve byla účast dětí na pracovní činnosti dospělých naprosto běžná. Zatímco dnes je tomu alespoň ve vyspělých zemích právě naopak. Práce a učení jsou činnosti, které jsou uměle odděleny. Děti jsou izolovány od produktivní činnosti dospělých. Nemohou je sledovat při výkonu jejich profese a případně se na tom, co dělají, nějak podílet. Nemohou je pozorovat, jak spolu navzájem komunikují a používají nejrůznější

---

<sup>183</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999, s. 54.

<sup>184</sup> LAVE, J. WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991, s. 62.

nástroje. Naštěstí v současné době již existuje celá řada didaktických prostředků (např. videozáznam), jež mohou alespoň částečně nahradit přímý kontakt.

Dříve sice účast dětí na pracovní činnosti dospělých občas hraničila se zneužíváním levné pracovní síly, ale to je jen extrém, kterého je třeba se rozhodně vyvarovat. Celý systém je proto třeba nastavit tak, aby to bylo oboustranně výhodné, aby prospěch mistra z činnosti učně alespoň zhruba odpovídal tomu, co se učeň v rámci komunity naučí. Praxe by se tedy v žádném případě neměla dostat do rozporu s osvojováním nových dovedností, jak tomu bývá, když necháme učně dlouho mechanicky vykonávat určitou činnost. Navíc to působí značně demotivujícím způsobem.

Teorii situovaného učení, která integruje celou řadu přístupů, řadí Yves Bertrand mezi tzv. sociokognitivní teorie učení. Opírá se totiž nejen o L. S. Vygotského a sovětskou činnostní školu (kam patří především A. N. Leont'jev a S. L. Rubinštejn), ale opírá se také o problémové vyučování Johna Deweyho a teorii sociálního učení (social learning theory), kterou rozpracoval Albert Bandura. Tento přístup je založen na předpokladu, že lidské chování pramení spíše z vnějších faktorů než z instinktů, a že osobnost je utvářena pomocí posílení, pozorování a následným tréninkem takto osvojených dovedností.

Přesnější by však bylo říci, že se teorie situovaného učení opírá o L. S. Vygotského jen z části. Opírá se o zónu nejbližšího vývoje, ale odmítá řeč jako nástroj autoregulace. Pověštinou to není tak, že bychom se vědomě řídili podle nějakého algoritmu a teprve následně by se nám dovednost zautomatizovala. Postupná

internalizace instrukcí jako převládající způsob osvojování dovedností je z pohledu zastánců situovaného učení předmětem kritiky. Mnohem větší význam přikládají sociálnímu učení, a proto také důsledně rozlišujeme to, co shrnuje Yves Bertrand pod jeden pojem. Směšuje verbálně-kognitivní učení, které je založeno na osvojování nejrůznějších znalostí a dovedností prostřednictvím jazyka a sociální učení, kde hraje zásadní roli pozorování a nápodoba. Snad jediným argumentem pro zařazení teorie situovaného učení mezi teorie sociokognitivní by mohl být důraz na následnou reflexi v praxi osvojených dovedností.

Sociální interakce v rámci určité komunity praktikujících má podle zastánců této teorie mnohem větší význam než verbálně-kognitivní učení se čemukoli v neživotném prostředí třídy. Bez možnosti přímého kontaktu s někým zkušenějším si nelze některé složitější dovednosti spojené s výkonem určité sociální role osvojit. Učení se něčemu přímo v terénu se tudíž zdaleka neomezuje jen na osvojení si určitých motorických dovedností. „I dnes ve Spojených státech učení probíhá formou učednictví, obzvláště když se jedná o složitější dovednosti (např. medicína, právo, vysoké školství, profesionální sporty a umění)“, říkají Lave a Wenger.<sup>185</sup> Na druhé straně je celá řada profesí, jež žádné zvláštní kompetence nevyžadují. Z tohoto hlediska tedy není problém vykonávat jednoduchou monotónní činnost někde u pásu.

Sociální aspekt hraje při osvojování know-how formou legitimní periferní participace zcela zásadní roli, a proto by bylo docela dobře možné nemluvit o teorii situovaného učení, ale o teorii situovaného

---

<sup>185</sup> LAVE, J. WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991, s. 63.

sociálního učení. Vlastně hraje důležitou roli i při učení jako takovém, protože učení se čemukoli se v zásadě rovná přípravě na výkon určité sociální role. Ten, kdo si osvojuje metody vědeckého zkoumání, tak se tím postupně připravuje na roli vědce. Ten, kdo se připravuje na roli překladatele, musí ovládnout cizí jazyk. Učí se tak sám sobě rozumět jako aktérovi v roli (existenciální porozumění), aniž sám sebe bere na vědomí jako objekt. Josef Valenta říká, že „de facto každé lidské učení je svou povahou sociální. Logiku to nesporně má. I učení v naší „příkladné“ fyzice se děje v určitém sociálním kontextu a též fyzikální (či jiné) vědomosti náleží ke vrůstání jedince do společnosti“.<sup>186</sup> Na druhou stranu nemůže jít jen o to, aby si jedinec osvojil znalosti a dovednosti spojené s výkonem určité role. Spíše bychom jedincům, kteří existují nevlastním způsobem, měli vytvořit podmínky pro to, aby se postupně stali sami sebou, aby realizovali svou nejvlastnější možnost.

Co to však znamená se něčemu naučit? Znamená to, že se naučíme vykonávat určitou činnost na prereflexivní úrovni anebo to znamená, že si osvojíme určitý algoritmus, který za nás již zformuloval někdo, kdo řešil obdobný problém? Proti takovému pojetí se zastánci situovaného učení radikálně vymezují. Učení podle nich nelze ztotožňovat s osvojováním si algoritmů zachycených prostřednictvím symbolického zápisu v neživotném prostředí třídy, kterými se budeme později rigidně řídit při našem jednání, i když i to je jeden ze způsobů, jak se něčemu naučit. To bychom jednali příliš mechanicky. Samotnou akci bychom redukovali na pouhý výkon. „Žák si neosvojuje sumu abstraktního vědění, kterou následně znovu aplikuje v pozměněném kontextu“,

---

<sup>186</sup> VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha : ISV, 1994, s. 61.

říká William F. Hanks.<sup>187</sup> Navíc by se jednalo o algoritmus, který by za nás zformuloval někdo jiný. Nemohli bychom se tudíž považovat za aktéry. Nenačili bychom si klást své vlastní otázky a nenačili bychom se hledat cesty k jejich zodpovězení, protože nikoho ani nenapadne, že by algoritmus zformulovaný autoritou nemusel být tím jediným a zároveň nejelegantnějším způsobem, jak lze problémovou situaci řešit. Nedostatkem přímé transmise je i to, že reálné dovednosti spjaté s výkonem určité role lze do nějakého návodu vtěsnat jen obtížně. Proti tomuto způsobu osvojování dovedností se staví i Josef Valenta, který říká, že „funkce rolové hry jako prostředku usnadňujícího učení spočívá i v tom, že mi umožňuje poznávat určité obsahy – učivo v kontextech situací; neučím se tedy jen izolované poučky apod.“<sup>188</sup>

Začít ve škole osvojováním obecných algoritmů, které se následně učíme aplikovat na konkrétních případech, není tedy asi ten nejlepší nápad. Konkrétně by se jednalo o tzv. internalizaci, která je poněkud zdlouhavým procesem tvorby tacitní znalosti ze znalosti explicitní. Petr Kouba se odkazuje na Heideggera, když říká, že „důvěrná obeznámenost se „světem našeho okolí“ podle něho nevyplývá z teoretického poznání, ale z praktického chápání celku příhodnosti. Aby teoretické poznání bylo vůbec možné, musí už být jsoucno jako takové pobytu nějak přístupné. Dříve, než může být jsoucno podrobno teoretickému zkoumání, je vždy již odkryto v rámci praktického zacházení, které ho nechává vystupovat v jeho příručnosti a příhodnosti.“<sup>189</sup> Pro nás jako pro pedagogy z toho vyplývá to, že konkrétní zkušenost by měla předcházet

---

<sup>187</sup> HANKS, W. F. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991, s. 14.

<sup>188</sup> VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha : ISV, 1994, s. 37.

<sup>189</sup> KOUBA, P. *Fenomén duševní poruchy*. Praha : Oikoymenth, 2006, s. 87.

abstraktnímu uchopení. Je třeba vést žáky postupně k tomu, aby si zpětně z reálné situace vyabstrahovali obecný algoritmus pro tu kterou činnost, aby si sami vytvořili určitou představu o tom, jak se co dělá. Tím se otevírá prostor pro jejich kreativitu.

Mnohem přirozenější je tedy dát žákům hned od počátku možnost nějak se podílet na praktické činnosti dospělých. To by nebylo možné, kdyby žák neuměl vůbec nic, ale tak tomu není. Žák, který přichází do školy, není nepopsaný list papíru, a proto není třeba začít osvojováním algoritmů. Kromě toho, že má o něčem mlhavou představu ještě před začátkem výuky, jak zdůrazňují kognitivisté, tak má již částečně osvojené určité dovednosti, i když zatím jen na prereflexivní úrovni, což mu umožňuje se rovnou zapojit do dění ve třídě, resp. dílně. Rozlišení mezi prekoncepty a dovednostmi na prereflexivní úrovni je zcela zásadní, přestože na něj v souvislosti s teorií situovaného učení nikdo dosud nepoukázal. Nebýt toho, tak by legitimní periferní participace nebyla dost dobře možná.

Ani zdaleka to tedy není tak, že žák přichází do školy a o tom, jak se co dělá, neví vůbec nic, i když by to možná bylo pro učitele o něco málo jednodušší. Řeč je o naivních teoriích a dětských interpretacích světa. Edmund Husserl by asi nejradyji uzávorkoval veškeré představy žáků o čemkoli a začal takříkajíc na „zelené louce“. Pokusil by se veškeré naivní (zkreslené) představy o tom, jak se co dělá, které si s sebou žáci přinášejí do školy, vyřadit ze hry. Zpochybnil by jejich naivní teorie a následně by jim doporučil, aby se z počátku jen dívali, jak postupuje někdo zkušenější. Kromě toho jim pak algoritmus, který si sami vyabstrahovali pod vedením někoho zkušenějšího, bude dávat skutečně smysl. Také je možnost, že jim učitel nezprostředkuje algoritmus přímo, ale pokusí se jim

přiblížit určitou činnost pomocí příběhu. Příběh je totiž nejen upoutá, ale také dodá činnosti aktéra kontext. Bez něj by postrádal algoritmus pro tu kterou činnost smysl. „To je také důvodem, proč příběhy mohou být tak účinným nástrojem sdělení. Často jsou účinnější než přímá artikulace samotných myšlenek“, říká J. Lave spolu s E. Wengerem.<sup>190</sup> Rovněž se můžeme naučit vykonávat určitou činnost jen na prereflexivní úrovni, protože víc pro každodenní fungování v roli snad ani není třeba. To by pak ale bylo lepší hovořit o situovaném učení (situated learning) a nikoli o situovaném poznávání (situated cognition), což celá řada autorů důsledně nerozlišuje.

- - -

Cílem této části bylo poukázat na to, že snaha propojit učení s praxí není novinkou. Ten, kdo praktikuje, tak často praktikuje v přítomnosti dalších jedinců, čímž se od nich zároveň i něčemu učí. Na výkon sociální role se tedy připravujeme už jen tím, že si v sociálním prostředí osvojujeme formou legitimní periferní participace nejrůznější znalosti, postoje a dovednosti včetně dovedností sociálních. Důležitou roli při tom hraje nápodoba, sociální zpevnování, observační učení, učení sociální anticipací, učení nápodobou a učení ztotožněním. Obecně byla také řeč o vstupních determinantách na straně žáka, přičemž se nejedná jen o více či méně zkrácené představy o tom, jak se co dělá (kognitivní determinanty). Žák vstupuje do procesu s reálnými dovednostmi a mezi ně patří na té nejobecnější rovině i schopnost řídit se podle

---

<sup>190</sup> LAVE, J. WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991, s. 34.

určitého algoritmu, kterou lze bez nadsázky označit za jednu z klíčových kompetencí.

## **Formální, non-formální a neformální učení**

Formální učení, které je tradičně hodnoceno mnohem výše než učení neformální, probíhá na místě a v čase k tomu určeném, kde si žáci pod vedením odborníka osvojují předem definované obsahy (definice, algoritmy, teorie) a na základě výsledku výstupní zkoušky dostanou osvědčení o způsobilosti vykonávat určitou profesi.

Třída je tedy tradičně místem, kde si osvojujeme nejrůznější definice, algoritmy (standardizované postupy) a teorie pod vedením někoho, kdo často ani zdaleka není odborníkem na danou činnost a jen zprostředkovává metodu, kterou vyvinuli odborníci někde v laboratoři, kdo na rozdíl od mistra nepraktikuje, kdo není schopen kreativně řešit reálné problémy, kdo si jen osvojil určité postupy, které slepě aplikuje. Lze však po někom, kdo neučí na univerzitě, žádat, aby byl dobrým učitelem a zároveň odborníkem? To bychom asi chtěli příliš. S pomocí oněch algoritmů se pak více či méně úspěšně pokoušíme řešit problémy, které už jen vzdáleně souvisí s realitou. Problémy v cvičebnici tímto způsobem sice vyřešíme, ale to je vše. Co je to však za problém, když je vytržený z kontextu? Teoretická příprava tedy předchází praxi, která je vlastně jen jakýmsi doplňkem. „Je podstatný rozdíl mezi teorií učení, při níž praxe (v úzkém, doplňkovém smyslu) je podřízena procesu učení a



učení, které je chápáno jako integrální součást praxe (v historickém, produktivním smyslu)“, říká Lave a Wenger.<sup>191</sup>

Hodnocení je pak už jen cosi, co následuje po výše zmiňovaných dvou fázích. Není organickou součástí procesu. Nehodnotí se reálný produkt, který vznikl v podmínkách alespoň zhruba odpovídajících podmínkám, kde se takový produkt běžně vyrábí. Hodnotí se zpravidla jen schopnost bezchybně se řídit podle jednoho určitého algoritmu. Jan Slavík říká, že „úvaha nebo povídka, kterou by žáci ve škole měli napsat za jednu hodinu a bez možnosti zpracovat koncept, v klidu ho revidovat, popř. mít možnost konzultovat jej s učitelem, není autentická. Takové podmínky totiž vůbec neodpovídají tomu, jak ve skutečném světě autor píše povídku nebo odbornou stať.“<sup>192</sup>

Není-li splněná některá z výše zmiňovaných nutných podmínek formálního učení (místo a čas, předem definované obsahy, výuka vedená odborníkem, výstupní osvědčení), pak se jedná o non-formální učení (non-formal learning). Není-li splněná žádná z podmínek, pak se jedná o neformální učení (informal learning) v nejširším možném smyslu, kdy je v zásadě každá sociální situace příležitostí k tomu, aby se někdo od někoho něco naučil; osvojená dovednost však zůstává neartikulovaná. Učení se něčemu se tak zdaleka neomezuje jen na školní prostředí.

Nelze tedy odlišovat formální výuku od neformálního učení jen s ohledem na kontext, i když i kontext jistě hraje roli. Co se neformálního učení týká, tak alespoň zpočátku napodobujeme jen

---

<sup>191</sup> LAVE, J. WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991, s. 34.

<sup>192</sup> SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, s. 104.

někoho, kdo je nám nějak blízký. Jedná se o chování, které jedinec přebírá, protože je za totéž odměněn jeho vzor, přičemž si to často ani neuvědomuje. Tak se toho naučíme zdaleka nejvíc. Naproti tomu svého učitele ani mistra mít rádi nemusíme. Učitel je v očích žáků redukován na výkon sociální role. Je to jen někdo, kdo nás něčemu učí (instruuje), a proto je také v jistém smyslu snadno zaměnitelný. Učitel je jen někdo, s jehož pomocí bychom si měli osvojit to, co je předepsáno v osnovách. Případně je to někdo, kdo nám pomůže explicitně formulovat pravidla toho, co jsme si již prakticky osvojili, ale tady se již pohybujeme na hraně formálního a neformálního učení.

Na pomyslném rozhraní se pohybuje i teorie situovaného učení, která se snaží vycházet vstříc potřebám životní praxe. Jedná se tedy o teorii non-formálního učení? Ano. Snaží se totiž propojit výhody obojího v jeden organický celek. Osvojování dovedností sice probíhá v rámci instituce a student nakonec dostane osvědčení o způsobilosti vykonávat určitou profesi, ale způsoby osvojování dovedností jsou obdobné jako v běžném životě (pozorování, nápodoba). Modelem je mistr, který už jenom tím, co dělá, zpřístupňuje svoje porozumění pro ostatní. Názorně demonstruje určitou dovednost, aniž se přitom vědomě řídí podle určitého algoritmu. Naproti tomu v případě formálního učení převažují verbální instrukce. J. Lave a E. Wenger říkají, že „to, jak se pracuje s jazykem, je rovněž jedno z podstatných kritérií pro odlišení formálního učení od učení neformálního“.<sup>193</sup> Z toho důvodu se také situované učení někdy mylně ztotožňuje s učením neformálním. „V empirických studiích bude nutné se kriticky zamyslet nad rozsahem

---

<sup>193</sup> LAVE, J. WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991, s. 105.

legitimní periferní participace, který sahá od institucionálně organizovaného učení až ke každodenním aktivitám“, říká William F. Hanks.<sup>194</sup>

J. S. Brown, A. Collins a P. Duguid například tvrdí, že není v zásadě žádný zásadní rozdíl mezi osvojováním dovedností v běžném životě a pod vedením mistra, což je snad dostatečně zřejmé z níže uvedené tabulky.

Mistr na rozdíl od učitele nikoho přímo neučí. Jeho úkolem je zorganizovat činnost v rámci určité instituce tak, aby i ti méně zkušení měli příležitost se formou legitimní periferní participace něco naučit, přičemž pořadí činností, jež si postupně osvojují, nemusí vůbec odpovídat pořadí operací, které je třeba vykonat při řešení určitého problému. Nevychází se z logiky věci, ale postupuje od činností méně náročných těm k náročnějším. Medik se například učí, jak zašít ránu, aniž by předtím operoval. Nakonec si však přece jen osvojí veškeré dovednosti, které si osvojit má, a proto nelze tvrdit, že by se něčemu priučil jen tak náhodou, jak tomu bývá v případě neformálního učení. Dalo by se hovořit o nepřímém pedagogickém působení, protože učení je vedlejším produktem dobré organizace práce.

Rozdíl není ani v tom, jakým způsobem se lidé v běžném životě a participující jedinci dělí o své zkušenosti. Navzájem si vyprávějí příběhy, které poskytují celou řadu modelů pro nápodobu. Naproti tomu ve škole se zkušenosti prostřednictvím příběhů zpravidla nezprostředkovávají, přestože s jejich pomocí lze mnohem snáze

---

<sup>194</sup> HANKS, W. F. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991, s. 18.

upoutat pozornost žáků a navíc jim logika příběhu usnadní si zpětně vybavit postup. Činnost aktéra se prezentuje bez kontextu, který je považován za nadbytečný. Předmětem transmise je často jen vyabstrahovaný algoritmus v podobě symbolického zápisu. „Měli bychom se snažit pochopit, jak lidé využívají nejrůznější okolnosti a ne se pokoušet z kontextu vyabstrahovat akci a reprezentovat ji s pomocí algoritmu“, podotýká Lucy A. Schuman.<sup>195</sup> To, že si lidé mezi sebou vyprávějí příběhy, je neformální metoda transmise, která by měla mít v rámci výuky rozhodně své místo, i když se může jednat jen o metodu doplňkovou.

### Aktivity obyčejných lidí, odborníků a studentů

	obyčejní lidé	Studenti	Odborníci
myšlení:	Historiky	Pravidla	příležitostné modely
práce:	Situace	Symboly	konceptuální situace
řešení:	naléhavé problémy a dilemata	dobře definované problémy	nejednoznačně definované problémy
výsledek:	vyjednaný význam sociálně konstruované vědění	fixovaný význam neměnné pojmy	vyjednaný význam sociálně konstruované vědění

(Brown, Collins and Duguid, 1989, p. 35)

<sup>195</sup> SCHUMAN, L. A. *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. New York : Cambridge University Press, 1987, s. 50.

## Tacit knowledge (Tacitní znalost)

Na rozlišení tacitních a explicitních znalostí nepřímo poukazuje již Aristoteles. Konkrétně říká, že „někteří lidé, kteří nemají vědění, jsou v praktickém jednání i v ostatních oborech zběhlejší než ti, kteří vědění mají, zvláště to bývají lidé zkušení“.<sup>196</sup> V zásadě tímtož se v knize *The Tacit Dimension* (1966) zabývá i Michael Polanyi, přičemž tacitní znalost je podle něj taková znalost, kterou nelze kodifikovat. Jeho definice se však příliš neujala, protože tacitní znalost se dnes zpravidla definuje jako znalost, kterou lze jen obtížně kodifikovat, resp. převést do explicitní formy.

Obdobou tacitních znalostí je u Heideggera porozumění, které se interpretuje i jako know-how. Taková interpretace vychází z rozdělení znalostí na know-how (dovednosti) a know-that (vědomosti), přičemž know-how si můžeme představit jako dovednost vyvozovat závěry z předpokladů (know-that) s pomocí nejrůznějších odvozovacích pravidel (nástrojů). Tacitní znalost však vystihuje Heideggerovo porozumění daleko lépe, protože to, co děláme, tak zpravidla neděláme vědomě. Ten, kdo má tacitní znalost, tak něco umí, tak si dovednost spojenou s výkonem sociální role osvojil na prekonceptuální rovině. Explicitní znalost je pak už jen jakousi nadstavbou a stejně tak je podle Heideggera vědomé jednání nadstavbou pohrouženého obstarávání.

---

<sup>196</sup> ARISTOTELÉS, *Etika Nikomachova*. Praha : P. Rezek, 1996, s. 158.

## Srovnání explicitní a tacitní znalosti

Explicitní znalost (objektivní)	Tacitní znalost (subjektivní)
Racionální (mysl)	Zkušenost (vazba na tělo)
Postupná (logicky dokazatelná)	Simultánní (existuje pouze v určitém okamžiku)
Teorie	Vázána na určitou činnost

Tab. 2-1 Ludmila Mládková

Tvorba znalostí může podle Ikujiro Nonaky a Hirotaky Takeuchiho probíhat těmito čtyřmi způsoby:

1. socializací (pozorováním a nápodobou)
2. kombinací
3. internalizací
4. externalizace

Není pravdou, že předpokladem pro vytvoření tacitní znalosti je znalost explicitní. Tvorba tacitních znalostí je odvislá především od přímého kontaktu (pozorování a nápodoba), a proto je možné ji nepřímou podporovat vytvářením vhodných příležitostí (situací) pro společnou činnost. Jedině tak lze sdělit nesdělitelné, i když je celý proces transmise časově a finančně náročný. Žák musí mít podle zastánců teorie situovaného učení příležitost pozorovat mistra v akci a následně praktikovat pod jeho vedením, aby si osvojil i to, co do učebnic vtěsnat nelze.

Některé složitější dovednosti totiž není možné dost dobře externalizovat a následně komunikovat. Nelze je vyčerpávajícím způsobem zachytit pomocí algoritmů (explicit knowledge), protože tolik slov, abychom popsali každou jednotlivou operaci do nejmenších detailů, snad ani nemáme k dispozici. To je výtko na

adresu umělého jazyka. Nevýhodou bohatství přirozeného jazyka je jeho nejednoznačnost. Každý, kdo nemá reálnou zkušenost, by si totiž mohl předpis v důsledku nejednoznačnosti přirozeného jazyka vykládat po svém. To, co by učitel komunikoval, by neodpovídalo představě, kterou si žák udělal.

Ale to neznamena, že se o to nemůžeme alespoň pokusit, že se nemůžeme pokusit externalizovat (algoritmizovat) alespoň malý podíl z toho, co mistr umí. Bylo by chybou úplně rezignovat na jakoukoli formalizaci, protože tím bychom se jen přehoupili do opačného extrému. Co by tedy mělo být učiněno explicitním a co by mělo zůstat nevysloveno? Tradiční filozofie usilovala o to, aby učinila explicitním vše, co učinit lze a s učivem se nakládalo obdobně. „Obvyklou strategií, jak překonat pedagogické problémy je učinit explicitním vše, co explicitním učinit lze, což nás dovedlo ke zcela nepřiměřeným metodám vyučování“, říkají Brown, Collins a Duguid.<sup>197</sup> Nápravu lze zjednat tím, že doplníme jednostranné verbální pojetí vyučování o neformální způsoby osvojování znalostí a dovedností v rámci praxe.

Druhou možností je kombinace. Konkrétně se jedná o proces spojování explicitních znalostí do nové znalosti. Kombinaci lze rozdělit do tří fází. První fází je sběr informací. Z nich následně vytváříme novou znalost (vyvozujeme závěry), kterou ve třetí fázi komunikujeme. Stejným způsobem se například postupuje i při psaní diplomové či disertační práce.

---

<sup>197</sup> BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42, s.40.

Dále se jedná o internalizaci, která je procesem tvorby tacitní znalosti ze znalosti explicitní. Stačí určitou činnost po určitou dobu provádět uvědoměle, ať už v reálných či virtuálních podmínkách, a činnost nám postupně přejde do krve. Taková činnost je však alespoň z počátku velkou psychickou zátěží, protože aktér, který zpravidla jedná pod časovým tlakem, musí před přijetím rozhodnutí brát na vědomí celou řadu situačních faktorů. J. Hlavsa s M. Langovou říkají, že „člověk prožívá čas jako různé tempo dění, čas jako by se zrychloval či zpomaloval. Záleží na činitelích, jejich samovolných změnách, připravenosti subjektu“.<sup>198</sup>

Tento způsob osvojování dovedností je z pohledu zastánců situovaného učení předmětem kritiky. Podle nich nejde o to, aby si učitel zpětně rekonstruoval svůj postup a následně se jej pomocí nejrůznějších metod pokusil předat žákům, protože bez předchozí praktické zkušenosti postrádá osvojování jakéhokoli algoritmu pro žáky smysl. Nejde pouze o to, aby si žáci s pomocí učitele vytvořili určitou představu o tom, jak se co dělá, kterou se budou alespoň z počátku všichni řídit. Nejedna učitel se však domnívá, že právě tohle je jeho úkolem, protože to je to, co by mělo umožnit žákům efektivně fungovat. Teprve žák, který je schopen fungovat, aniž by se musel vědomě řídit podle určitého algoritmu, si určitou dovednost osvojil (zažil), protože je v případě potřeby schopen pohotově reagovat. A od toho se následně odvíjí veškerá činnost učitele i žáků. Z pohledu zastánců situovaného poznání (situated cognition) je tomu však právě naopak. Žák, který není schopen se vědomě řídit podle jistého algoritmu, si z jejich pohledu dovednost ještě zcela neosvojil.

---

<sup>198</sup> HLAVSA, J. LANGOVÁ, M. *Člověk v životních situacích*. Praha : Academia, 1987, s. 36.



Někdo zkrátka může jednat, aniž by se vědomě řídil podle nějakého algoritmu a někdo má k dispozici algoritmus (nástroj), ale neumí jej použít. Umět něco a znát algoritmus jsou tedy dvě různé věci, což se odráží i na nutnosti mimoškolní praxe studentů. Žák si pod vedením učitele osvojuje algoritmy pro výkon určité činnosti a pod vedením mistra, který postupuje systematicky, aniž by se vědomě řídil podle určitého algoritmu, praktikuje.

Čtvrtou variantou je externalizace, která je procesem transformace tacitní znalosti na znalost explicitní, přičemž ta část tacitní znalosti, kterou lze učinit explicitní je znalostí implicitní. Často však ani odborník není bez cizí pomoci schopen přesně popsat to, co dělá, přestože svou roli s přehledem zvládá (výsledky jeho činnosti mají odpovídající kvalitu). Není schopen říci, jakými pravidly se řídí, přestože intuitivně ví, co dělat v té které situaci, ale ihned pozná, když se některý z jeho kolegů podle těchto pravidel neřídí, když dojde některým z jeho kolegů k jejich porušení, když nenaplnuje očekávání, pak zpravidla neváhá a dá mu to nějak najevo.

Nelze však popřít, že někdy se tomu sám mistr vědomě brání, že odmítá algoritmizovat svou činnost, protože si tak chrání své know how. Když je určitá dovednost pevně spjata s jeho osobou, tak jej to činní pro zaměstnavatele nepostradatelným. Kromě toho má firma jako celek díky němu kompetitivní výhodu. On jediný je schopen zastávat určitý post a on jediný si může vychovat svého nástupce.

Učeň tedy musí mít příležitost pozorovat mistra v akci a následně praktikovat pod jeho vedením. V opačném případě by nebyl problém distribuovat algoritmus ve vteřině mezi všechny zaměstnance po celém světě, kteří se připravují na to, že budou

zastávat obdobnou pozici. To by se však nejdříve někomu muselo podařit oddělit algoritmus činnosti od jedince, který ji vykonává (nonpersonal view of knowledge versus embodied knowledge). Ale ani ten, kdo si osvojil jistý algoritmus, ještě nemá vyhráno, protože postup se často může lišit s ohledem na okolnosti.

Tacitní znalosti lze artikulovat (kodifikovat) prostřednictvím slov, grafů, obrazů. Dokonce je lepší se je pokusit artikulovat různou formou, aby nám nic neuniklo. Důvodem externalizace, která je synonymem pro zvěcnění, je to, že s explicitními znalostmi se mnohem snáze operuje, a s tím souvisí i rozvoj informačních technologií. Stejně jako věci je můžeme skladovat (v databázích), šířit a odcizit, protože se jedná o znalosti, které nejsou na rozdíl od tacitních znalostí pevně spjaté s aktérem.

Tacitní znalost je aktérem zpravidla artikulována teprve v okamžiku, kdy chce konzultovat problémy spojené s praktikováním. Teprve, když jeho činnost opakovaně nevede k žádoucímu výsledku, tak se aktér začne zamýšlet nad tím, co vlastně tentokrát udělal špatně, kde udělal chybu.<sup>199</sup> Pustí se do pátrání po příčině, přičemž obecnou příčinou je často nedostatečně zautomatizovaná dovednost. Začne ve své mysli zpětně rekonstruovat svůj postup (retroaktivní racionalizace). „Heidegger stejně jako Wittgenstein by bezpochyby odpověděli, že schopnost říct, co děláme je jen projevem retroaktivní racionalizace probíhající aktivity“, podotýká Dreyfus.<sup>200</sup> „Teorie situovaného účelného jednání ... pojímá plány jako často jen zpětně vytvořené

---

<sup>199</sup> Viz KULIČ, V. *Chyba a učení*. Praha : SPN, 1971.

<sup>200</sup> DREYFUS, H. *Being-in-the World. A commentary on Heideggers Being and Time*, Division I. Cambridge (Mass.) : The MIT Press, 1991, s. 57.

retrospektivní konstrukce, které mají poskytnout racionální odůvodnění akce“, říká Philip H. Henning.<sup>201</sup>

„Budoucí výzkum ohledně situovaného učení, ze kterého pedagogická praxe může těžit, se musí kromě jiného pokusit vypracovat přesvědčivé pojetí vztahu mezi explicitním poznáním a implicitním porozuměním“, říkají J. S. Brown, A. Collins a P. Duguid.<sup>202</sup> K tomu má i Heidegger jistě co říci. Stačí jen připomenout porozumění jako jeden z existenciálů, jež je de facto tacitní znalostí.

## **Fáze osvojování dovedností**

Obecně můžeme rozlišit čtyři hlavní fáze při osvojování dovedností formou legitimní periferní participace, což je činnost, která se snaží překlenout propast mezi školou a životem.

První fáze, která je fází observačního učení, spočívá v tom, že pozorujeme někoho přímo v akci. Máme příležitost v roli učně pozorovat, jak někdo zkušenější řeší reálné problémy, jak komunikuje s ostatními, jak používá ten který nástroj, čímž názorně demonstruje svoje porozumění, které je u Heideggera synonymem pro konkrétní dovednost. Zkrátka bychom měli mít příležitost pozorovat, jak je ten který nástroj používán různými aktéry v téže roli. Kdybychom tuto možnost neměli, tak by reálně hrozilo, že si nevytvoříme svůj vlastní styl, což je problém zejména v uměleckých profesích. Člověk se tedy neučí jen tím, že sám něco

---

<sup>201</sup> HENNING, P. H. Everyday Cognition and Situated Learning. *Educational Researcher*, 2003, 32(1), 5-18, s. 11.

<sup>202</sup> BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42. s. 41.

dělá. Josef Valenta definuje observační učení jako „učení, při němž sledujeme, jak je zpevňováno či utlumováno chování (jednání) jiné osoby“.<sup>203</sup> Dokonce se tak můžeme něčemu přiučit, přestože nemluvíme společným jazykem.

Nelze dostatečně zdůraznit, že na prekonceptuální rovině má aktivita a vnímání přednost před více či méně systematickým vytvářením mentálních reprezentací. Léta diskutovaný problém jejich adekvátnosti je tak odsunut stranou. Na této rovině, která je rovinou základní, je podle Heideggera třeba začít. Petr Kouba se odvolává na Heideggera, když říká, že „praktickému zacházení přitom náleží jistá priorita, neboť teoretické poznání může přijít až poté, co bylo jsoucno odhaleno v rámci odkazových vztahů příručnosti a příhodnosti. Teoretické poznání je předchůdně zakotveno v tom, že se pobyt setkává s příručními jsoucnými v referenčním kontextu „světa našeho okolí“, kde si dává na srozuměnou své vlastní možnosti.“<sup>204</sup> Také podle J. S. Browna, A. Collinse a P. Duguida je tradiční pedagogika obětí neadekvátní epistemologie, která upřednostňuje teoretické poznání před praktickým porozuměním. „Nová epistemologie by mohla být klíčem k dramatickému zlepšení v učení se něčemu a ke zcela novému pohledu na vzdělávání.“<sup>205</sup>

Druhá fáze je fází, kdy nám někdo zkušenější poskytne v případě potřeby podporu, až jsme nakonec ve třetí fázi schopni konat samostatně. Učitel je v roli jakéhosi zkušenějšího pomocníka, který nám v případě nouze poskytne potřebnou podporu, protože se

---

<sup>203</sup> VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha : ISV, 1994, s. 67.

<sup>204</sup> KOUBA, P. *Fenomén duševní poruchy*. Praha : Oikoyomenh, 2006, s. 87.

<sup>205</sup> BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42. s. 41.

nemusíme obávat, že se nám v jeho přítomnosti nepodaří problémovou situaci zvládnout. Nemusíme mít strach, přestože se nejedná o hru, protože nám pomůže zvládnout reálnou situaci, když se tzv. dostaneme do úzkých, když se ukáže, že je to stále ještě nad naše síly. Často se totiž v důsledku působení celé řady rušivých vlivů stává, že věci nejdou úplně hladce. S drobnou pomocí někoho zkušenějšího by se nám však mělo podařit situaci zvládnout. Co se liší, tak je zpravidla jen míra poskytnuté podpory v tom kterém směru.

Lev Semjonovič Vygostskij mluví o zóně nejbližšího vývoje, kterou lze definovat jako rozdíl mezi tím, co je dítě schopné zvládnout samostatně a tím, co zvládne s pomocí někoho zkušenějšího. Občas si dokonce asistuje samo. Samo sebe nahlas instruuje, když se dostane do situace, kterou nemá úplně zažitou. Na obecnější rovině se jedná o rozdíl mezi tím, co je dítě ještě schopné zvládnout samostatně a tím, co již schopné zvládnout samostatně není, co zvládne třeba jen ve spolupráci se spolužáky. Tímto způsobem se úplně přirozeně učíme zvládat stále náročnější a náročnější problémové situace. Coach na nás jako na aktéry v určité roli postupně přenáší stále více a více zodpovědnosti.

Čtvrtá fáze je fází externalizace, resp. reflexe, kdy jsou studenti vyzváni k tomu, aby artikulovali (písemně, ústně) osvojenou dovednost, aby se zpětně zamysleli nad tím, co vlastně dělali a zvážili případný efektivnější postup, aby konfrontovali svůj postup s tím, jak postupovali ostatní studenti, přičemž artikulace je zvláště důležitá v případě kognitivních dovedností. Konkrétně to znamená, že se společně pokusí zpětně analyzovat celý proces. Rozdělí jej na jednotlivé činnosti a jejich vzájemné vazby. Nyní již mohou vést

smysluplný dialog. Mohou mezi sebou komunikovat o tom, co dělali, protože mají společnou zkušenost na prereflexivní rovině, která je podle Heideggera podmínkou jakékoli smysluplné komunikace. Nebudou to pro ně jen prázdná slova. Mohou se dohodnout na společné terminologii. Heidegger říká, že „rozvinuté rozumění nazýváme výklad. V něm si rozumění osvojuje rozuměním to, čemu rozumí. Ve výkladu se rozumění nestává něčím jiným, nýbrž sebou samým. Výklad je existenciálně zakotven v rozumění; není tomu tak, že by k rozumění docházelo prostřednictvím výkladu.“<sup>206</sup>

Pomyslný kruh se uzavírá, protože nakonec si přece jen osvojíme to, čím se běžně začíná. Nelze však popřít, že se jedná o mnohem přirozenější způsob, jak si osvojit algoritmy, které jsou jen jakousi pomyslnou nadstavbou. „Kognitivní učednictví je založeno na myšlence osvojování si abstraktních idejí v určitém kontextu“, říká William J. Clancey.<sup>207</sup> Nejedná se tedy o mechanické osvojování algoritmů a nejedná se ani o „terapii realitou“, protože je tu vždy někdo, kdo nám v případě nouze poskytne potřebnou podporu, pročež se nemusíme obávat, že se nám problémovou situací nepodaří zvládnout a je tu i prostor na následnou reflexi.

Jde tedy především o to, abychom dali žákům příležitost pozorovat při práci někoho zkušenějšího, abychom jim umožnili jej pozorovat, jak používá nejrůznější nástroje, jak komunikuje a následně jim umožnili pod jeho dohledem praktikovat. Je totiž velmi obtížné naučit se čemukoli (používat určitý nástroj), aniž bychom praktikovali. Často se tak něčemu přiučíme, aniž bychom byli členy

---

<sup>206</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, s. 148.

<sup>207</sup> Clancey, W. J. *Situated cognition: on human knowledge and computer representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, s. 56.

jakékoli organizace, ale pak už se jedná o učení neformální. Úplně stačí, když doma s něčím pomáháme řemeslníkovi a pochytíme přitom profesní hantýrku. „Vzpomeňme jen všechny ty každodenní situace, ve kterých lidé do jisté míry spolupracují, čímž získávají přístup ke způsobům chování jim jinak nedostupných. Nakonec si tak osvojí dovednosti adekvátní pro provádění jistých úkonů.“, říká William F. Hanks.<sup>208</sup>

Pro větší srozumitelnost se to ještě pokusíme ilustrovat na konkrétním příkladu. Nejdříve sedíme na sedadle spolujezdce a pozorujeme, jak nám někdo takřikajíc předehrává, jak tu kterou dopravní situaci řeší někdo zkušenější. Jednou máme příležitost pozorovat v akci otce a jindy zase staršího bratra, přičemž ten, kdo není členem rodiny, takovou příležitost nemá. Co se staršího bratra týká, tak ten přechází z role do role, protože sám se má ještě co učit. Ani on si totiž ještě sám nedovolí řešit některé složitější dopravní situace. V další fázi jezdíme s někým, kdo nám případné komplikace pomůže zvládnout a nakonec už jsme natolik kompetentní, že si do auta můžeme sednout sami. František Novosád poukazuje na to, že „jen malá část „učení se“ zacházet s náčiním je zprostředkovaná „teorií“, slovní instruktáží. To podstatné se učíme napodobováním, zkoušením, korigováním nedokonalého“.<sup>209</sup> Napodobujeme se a sankcionujeme se mezi sebou navzájem.

---

<sup>208</sup> HANKS, W. F. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991, s. 18.

<sup>209</sup> NOVOSÁD, F. *Pozvanie k Heideggerovi*. Bratislava : Archa, 1995, s. 85.

## Legitimní periferní participace

Role učitele a žáka se v rámci teorie situovaného učení poměrně výrazně liší od tradičního pojetí. Nedá se totiž říci, že by mistr žáka něčemu učil. Spíše mu dá jen oprávnění k tomu, aby se s ohledem na své dovednosti podílel na chodu dílny, aby s ním sdílel stejný kontext příhodnosti a významnosti. „Mělo by být zřejmé, že vztah mistra s učněm je založen spíše na udělení oprávnění než na výuce“, říká Lave spolu s Wengerem.<sup>210</sup>

Žák se učí už jen tím, že na něčem participuje. Legitimní periferní participace je určitou specifickou formou činnosti v rámci komunity praktikujících, čímž opět vystupuje do popředí sociální aspekt při osvojování dovedností. Konkrétně se jedná o autentickou aktivitu, která je spojená jen s omezenou mírou zodpovědnosti za výsledek a navíc se aktér tím, že na něčem participuje, něčemu i učí. Snad se nám na příkladu legitimní periferní participace podařilo dostatečně ozřejmit rozdíl mezi autentickou aktivitou a činností žáků v průběhu výuky. I když občas je považována za autentickou i aktivita žáků v rámci třídy, která se reálné aktivitě odborníků alespoň podobá.

Obvykle sice rozlišujeme mezi hrou, učením a prací, ale skutečnost je taková, že práce na něčem často splývá s učením se něčemu, a proto také nelze považovat učení se něčemu za specifickou aktivitu. Učení se něčemu a praxi nelze stavět proti sobě. Taktéž rozlišovat mezi učením a hrou je poněkud zavádějící. Osobnostně sociální výchova přece využívá hru v roli jako jednu ze svých metod,

---

<sup>210</sup> LAVE, J. WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991, s. 92.



protože učení se čemukoli by mělo být v první řadě zábavou. J. Lave spolu E. Wengerem výše zmiňovaným pojmem originálně navazují na dlouhou a bohatou tradici činnostně orientovaného vyučování, které je alternativou k slovně názornému vyučování založenému na instrukcích a informacích od učitele. Jarmila Skalková říká, že činnostně orientované vyučování je „založeno na předpokladu, že myšlení vychází z činností a jako regulace činnosti na ně zpětně působí“.<sup>211</sup> Nepřipouští tedy, že bychom úplně rezignovali na jakoukoli formalizaci, i když by to v zásadě možné bylo, protože tím bychom se jen přehoupli do opačného extrému.

Dalším příkladem, kde hraje určitou roli rozdělení kompetencí, může být medik, který během operace „drží háky“ zkušenějšímu lékaři. Tím se učí nejen řemeslu, ale učí se i spolupracovat. Nelze se na to tedy dívat tak, že medik jen někomu „drží háky“. Dnes „drží háky“ proto, aby sám mohl zítra operovat. J. Lave a E. Wenger přišli v této souvislosti s pojmem legitimní periferní participace. Medik je totiž již od počátku právoplatným členem komunity praktikujících (community of practice), který se sám podílí na výkonu s ohledem na své dovednosti. Nese do jisté míry spoluzodpovědnost za výsledek, i když jeho podíl na výsledku je alespoň zpočátku relativně nevýznamný. Hraje stejně jako mistr jen určitou roli v rámci týmu. „Tento klíčový pojem (legitimní periferní participace) označuje specifický druh činnosti učně, který participuje na reálném výkonu experta, ale jen do jisté míry a s omezenou zodpovědností za výsledný produkt“, říká William F. Hanks.<sup>212</sup> Tak tomu ve škole není, protože na řešení problému

---

<sup>211</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999, s.126.

<sup>212</sup> HANKS, W. F. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991, s. 14.

zpravidla participuje jen několik žáků. Dokonce se ani nedá říct, že by zbytek třídy přihlížel tomu, jak se problém řeší.

Pojem legitimní periferní participace odkazuje k nějakému centru, ale v našem případě se o žádné centrum nejedná, protože se učíme od sebe navzájem. „Komunity jsou natolik komplexní a diferencované, že nelze redukovat dostředivou participaci v rámci komunity na dosažení jejího centra nebo na lineární představu o osvojování dovedností. Není žádné místo, které by se dalo označit za „periferii“ a už vůbec nemá komunita jedno určité centrum“, říká J. Lave a E. Wenger.<sup>213</sup> Učíme se v rámci určité komunity praktikujících třeba už jen tím, že jeden druhého sledujeme při práci, že si vyprávíme historky spojené s výkonem. Navzájem si umožňujeme participovat na tom, co děláme. Necháváme se zastoupit, když zrovna o nic nejde a pouze v případě potřeby si poskytujeme podporu, neboť někdo je zkušenější v jednom směru a jiný zase v jiném. V zásadě jsou tedy dvě možnosti. Buď někoho zastoupíme anebo se od něj můžeme nechat zastoupit. Co se první možnosti týče, tak Heidegger říká, že „můžeme druhému „starost“ takřikajíc odnímat a stavět se v obstarávání na jeho místo, zaskakovat za něho“.<sup>214</sup> Necháme-li se od někoho zastoupit, pak se jedná o tu druhou možnost. „Naproti tomu je možné starání, které za druhého nezaskakuje, nýbrž spíše jej v jeho existenciálním „moci být“ předbíhá, nikoliv proto, aby mu „starost“ odňalo, nýbrž proto, aby mu ji teprve vlastně jako takovou přenechalo“, píše Heidegger v souvislosti s analýzou fenoménu spolubytí.<sup>215</sup> Obě varianty jsou extrémní, přičemž ta prvně zmiňovaná je deficientní v tom smyslu,

---

<sup>213</sup> LAVE, J. WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991, s. 36.

<sup>214</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenth, 1996, s. 122.

<sup>215</sup> HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenth, 1996, s. 122.

že se aktér stává na tom, kdo jej zastupuje, závislým. Neplatí tedy jednoduchý vztah mezi učitelem a žákem. Naopak se v rámci společenství jedná o celou síť více či méně asymetrických vztahů.

Tak dlouho si při řešení konkrétních problémů poskytujeme vzájemnou podporu, až se jeden od druhého již nemůžeme nic naučit, až učící se sociální mikrosystém dosáhne pomyslného rovnovážného stavu a z jedince, který se teprve něčemu učí, se stane plnoprávný člen komunity. Samozřejmě, že i v rámci komunity praktikujících dochází čas od času k menším fluktuacím, které nám jako aktérům dovolí zevnitř nahlédnout i to, co by jinak zůstalo skryto. Čas od času někdo odejde a na jeho místo je přijat nový člen, ale to by nemělo ohrozit fungování relativně stabilní komunity. Komunita praktikujících se nábořem nových členů udržuje při životě a nový člen má zase šanci se něčemu přiučit. Právě tak se však mohou ostatní členové komunity něčemu přiučit od něj. Problém by nastal teprve v okamžiku, když komunitu opustil náhle větší počet členů.

Do popředí se stále více dostává systémové pojetí. Teorie situačního učení se v poslední době nechává inspirovat vědou o komplexitě. Na komunitu učících se lze totiž nahlížet jako na komplexní systém, který má své specifické vlastnosti, jež nejsou redukovatelné na vlastnosti prvků, z nichž se systém skládá. Celek jako takový není sumou částí. Součet hodnot jednotlivých funkcí neodpovídá hodnotě téže funkce aplikované na součet argumentů výše zmiňovaných funkcí, což znamená, že problém nelze zjednodušit tím, že se rozloží na jednotlivé dílčí problémy. J. S. Mill zmiňuje případ, kdy součet účinků jednotlivých sil se nerovná

účinku společného působení sil. Celkový efekt není sumou dílčích efektů.

Samozřejmě, že si lze představit společenství stejně kompetentních jedinců, což znamená, že může kdokoli v případě potřeby zaskočit za kohokoli při nakládání s čímkoli, protože všichni umí všechno. Kdokoli může učit kohokoli čemukoli, protože je dostatečně kompetentní. P. Berger s T. Lückmannem říkají, že „v životě každého jednotlivce je realizována celková sociální zásoba vědění. Všichni dělají všechno a vědí všechno.“<sup>216</sup> To je dnes možné snad už jen v případě nesespecifických dovedností, které si osvojujeme v rámci primární socializace, jež probíhá v rodině. Mnohem výhodnější je kompetence si nějak rozdělit, protože není v silách jednoho člověka obsáhnout veškeré vědění. „Jakmile ve společnosti dojde k určité dělbě práce a sociální distribuci vědění, stane se sekundární socializace nutností“, říká P. Berger s T. Lückmannem.<sup>217</sup> J. Lave s E. Wengerem uvádí příklad krejčovského učně, který je do tajů řemesla zasvěcen v rodině svého mistra.

Specializace jde vždy ruku v ruce s kooperací. Společně můžeme dokázat mnohem víc. Někdo je schopen vyfouknout vázu, ale už ji není schopen vybrousit. Není schopen ji vybrousit tak dobře jako jeho kolega brusič. Sám kvalitní broušenou vázu vyrobit neumí. Ale přílišná specializace také není vždy ku prospěchu věci, protože nemoc jednoho z nich ohrožuje produkci broušených váz. Někdo by zkrátka měl být schopen v případě potřeby zaskočit. Stejně jako

---

<sup>216</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s.83.

<sup>217</sup> BERGER, P. LÜCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*, Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s.136.

můžeme použít nějaký jiný nástroj, když ten náš již neplní svou funkci, tak se také můžeme dočasně nechat ve své roli někým zastoupit. Nemusíme umět všichni všechno, ale musíme toho umět víc než je nezbytně třeba. Každý by měl zvládat ještě alespoň jednu z rolí.

---

Situované učení, které je učením v rámci praktikující komunity, je teprve třeba přizpůsobit dění ve třídě. Někteří kritici situovaného učení se však domnívají, že výše zmiňované postupy nelze dost dobře uplatnit ve třídě, což je z jejich hlediska závažným nedostatkem této teorie (S. D. Tripp, S. S. Wineburg). Navíc by to podle nich vedlo jen k omezenému praktikizmu, čímž asi nemyslí to, že se naučíme vykonávat určitou činnost jen na prereflexivní rovině, ale především jde o to, že vzdělání by nemělo být pouhou přípravou na výkon určité profese. Do hry se tak znovu vrací řešení problematického vztahu mezi vzděláním všeobecným, které nesměruje prvoplánově k přípravě na výkon profese a vzděláním odborným. Na ještě obecnější rovině se pak jedná o protiklad mezi přípravou na výkon určité role a učením se životu. Dále je často předmětem kritiky i to, že se zbytečně podceňuje role učitele, který je degradován do role facilitátora. Přesnější by však bylo říci, že učitel je modelem, koučem a pomocníkem při následné artikulaci, což odpovídá výše zmiňovaným fázím osvojování dovedností formou legitimní periferní participace.

Zastánci jsou naopak toho názoru, že situované učení je alternativou k verbálně-kognitivnímu učení v neživotném prostředí třídy, kterou se lze přinejmenším inspirovat. Nemusí se vůbec jednat o autentickou aktivitu v reálných situacích. Spíše jde o to, aby se styl

a metody práce ve třídě přiblížily situacím v běžném životě.<sup>218</sup> Konkrétně jde o způsob interakce mezi učitelem jako odborníkem na určitou činnost a žákem, jde o to, jak studenti mezi sebou spolupracují, jak se učí používat nejrůznější prostředky, i když je míra zapojení do praktické činnosti v rámci třídy vždy jen omezená. Cílem je naučit žáky chovat se účelně v reálných situacích. Naučit je kreativně řešit problémy, jež nejsou vždy dobře definované, v „laboratorních“ podmínkách třídy a použité postupy následně zobecnit. Příkladem necht' je zákazník, který automechanikovi většinou neřekne, kde je problém, protože on sám to neví. Navíc se často jedná o problémy, které lze řešit mnoha různými způsoby.

Naproti tomu ve škole se zpravidla neučíme řešit skutečné problémy, ale jen problémy uzpůsobené zpravidla tak, aby byly řešitelné jen jedním konkrétním způsobem, pak totiž může učitel snadno usuzovat z výsledku na osvojený postup. Žák, který se dobral výsledku, musel postupovat předepsaným způsobem, protože jinak problém řešit nelze. I přesto si žáci nezdědka najdou nějaký pochybný způsob, jak se dobrat výsledku, aniž by si algoritmus osvojili. Na oko však předstírají, že problém vyřešili požadovaným způsobem. R. Keith Sawyer a James G. Greeno v této souvislosti odkazují na výzkum Jean Lave, která zjistila, že „během tří týdnů děti neprokázaly, že by si osvojili některou ze strategií demonstrovaných učitelem, přestože během skupinové a individuální práce se jim dařilo úspěšně řešit matematické problémy“.<sup>219</sup> Navíc často žáci dostanou od učitele jen ty

---

<sup>218218</sup> Brown, Collins a Duguid poukazují na způsob, jakým probíhá transmise algoritmů v běžném životě. Lidé si mezi sebou vyprávějí příběhy. Jednání aktéra je prezentováno v určitém kontextu.

<sup>219</sup> SAWYER R. K., GREENO, J. G. Situativity and Learning. In: *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press, 2009, s. 353.

informace, které jsou pro vyřešení problému nezbytně potřeba, a proto se nenaučí odlišovat relevantní informace od irelevantních.

Jde tedy o to umožnit žákům zakoušet nejednoznačnost a komplexitu reálného světa. Jarmila Skalková v témže smyslu říká, že „místo vypreparovaných školních znalostí, zbavených životního kontextu, poznávají žáci i takové stránky, které doprovázejí každou činnost, jako jsou nesnáze při realizaci určitého záměru, složitost, konfliktnost nebo rozpornost skutečnosti“.<sup>220</sup> Také je v jistém smyslu výhodou, že se neučíme věci, které nebudeme v praxi vůbec potřebovat, které nesouvisí s řešením reálných problémů. Když se učíme cizí jazyk, tak se neučíme slova, která v praxi nikdo nepoužívá. Z hlediska zastánců situovaného učení je vůbec výhodnější učit se cizí jazyk přímo v praxi. Jinak se totiž může stát, že se student, který zvládá testy z gramatiky na výbornou, domluví jen obtížně, že to, co se naučil ve škole, tak bude schopen uplatnit zase jen ve škole. Navíc určitou roli hraje i případná nonverbální gestikulace rodilých mluvčích, jež mluvený projev doprovází.

Obecně je však výhodou situovaného učení, že je to ten nejpřirozenější způsob, jak ovlivnit utváření identity, která je často spojená s výkonem určité sociální role, protože žák si veškeré znalosti, dovednosti a postoje osvojuje v rámci celistvé komplexní situace. Zdá se, že jedině tak se lze postupně sžít se svou sociální rolí. Jedině se tak může do života společnosti zapojit rovnou a bez větších problémů. Na druhou stranu znovu podotýkám, že nemůže jít jen o to, aby si jedinec osvojil dovednosti spojené s výkonem určité role.

---

<sup>220</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999, s.127.

## Souhrn hlavních charakteristik situovaného učení:<sup>221</sup>

- 1) Učení probíhá v maximálně autentickém prostředí
- 2) Žák si nic nezkouší, ale sám opravdu jedná
- 3) Nabízí se možnost pozorovat experty při práci
- 4) Nabízí se možnost si vyzkoušet celou řadu rolí
- 5) Osvojování dovedností probíhá při spolupráci
- 6) Nabízí se podpora ze strany někoho zkušenějšího
- 7) Reflexe umožňující zobecnit osvojené dovednosti
- 8) Postupná artikulace praxí osvojených dovedností
- 9) Hodnocení je součástí procesu osvojování dovedností

Samozřejmě, že jsou i jiné způsoby, jak umožnit žákům se aktivně zapojit a učinit „přítrž“ slovně názornému vyučování. Návěst nejrůznějších dovedností včetně sociálních dovedností sociálních lze provádět i v problémových situacích učitelem uměle vytvořených za tímto účelem. Jarmila Skalková říká, že „podstata inscenačních metod spočívá v hraní rolí osob zúčastněných v určité simulované sociální situaci“.<sup>222</sup> Učitel tedy může například povzbudit zájem žáků o učivo tím, že pro ně bude vymýšlet nejrůznější dramatické hry, jež se budou točit kolem řešení určitého problému. Dokonce je může nechat na výběru hry participovat.

---

<sup>221</sup> Souhrn hlavních charakteristik se volně opírá o teze z průkopnického článku *Situované poznání a kultura učení* od J. S. Browna, A. Collinse a P. Duguida.

<sup>222</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999, s. 186.



## Závěr

Na předchozích stránkách jsme se pokusili dát do souvislosti filozofii Martina Heideggera a situované pojetí výchovy, jenž je postaveno na pozorování, praxi a coachingu, přičemž praxi samotnou nelze spolu s Heideggerem chápat jen jako doplněk teorie. Naopak praxe by měla teorii předcházet. Učení se něčemu tedy nelze ztotožňovat s osvojováním si více či méně obecných algoritmů zachycených prostřednictvím symbolického zápisu v neživotném prostředí třídy (slovně názorné vyučování), kterými se budeme později rigidně řídit při našem jednání. S pomocí algoritmů se sice naučíme systematicky prohledávat námi zkonstruovaný výběrový prostor, ale nenaučíme se řešit skutečné problémy. Nemělo by tedy jít pouze o to, aby si příjemce o něčem vytvořil identickou představu jako produktor, aby si žák, který nemá žádnou praktickou zkušenost, o něčem vytvořil identickou představu jako učitel a teprve na jejím základě jednal.

Dále jsme se pokusili ukázat, že primárně si jako aktéři, operující s prostředky, rozumíme na pozadí situace, která je kontextem příhodnosti a významnosti. Kdybychom s nimi nemohli operovat, tak bychom nemohli být ve vulgárním smyslu sami sebou, protože si jako aktéři v roli rozumíme z prostředků, které používáme a nikoli až prostřednictvím reflexe. Porozumění je tedy úzce spjaté se sebeporozuměním, jež je na rozdíl od sebereflexe naším primárním přístupem k sobě. Heidegger to nazval existenciálním porozuměním, neboť si rozumíme jako aktéři v roli, aniž bychom se zabývali tím, kdo je aktérem obecně. Okrajově jsme se zabývali i stavem, kdy aktér přestává rozumět sám sobě jako někomu, kdo

hraje určitou roli. Ten, kdo je úzkostí bez sebe, tak je jako aktér, co vypadl z role, jako by snad ani nebyl. Na druhou stranu jsme poukázali na to, že právě skrze úzkostné rozpoložení se nám otevírá možnost existovat autenticky.

Následně jsme blíže charakterizovali aktéra v roli s pomocí tzv. existenciálů (porozumění, rozpoložení, upadání) a tematizovali, jak si rozumí na pozadí nejen běžných denních situací, ale i na pozadí situací problémových, které jej nutí zvažovat další postup. Teprve tehdy aktér reflektuje svoje záměry, a proto lze hovořit o úmyslném jednání. To, že se nám podařilo poukázat na souvislost mezi jednáním a problémovou situací považujeme za jeden z cenných výtěžků této práce.

Také jsme se pokusili odpovědět na otázku, jakým způsobem se učíme problémové situace řešit. Poukázali jsme na to, jak důležitou roli hraje nápodoba, sociální zpevnování, observační učení, učení sociální anticipací, učení nápodobou a učení ztotožněním. Na těchto procesech a následné reflexi je postavená celá teorie situovaného učení, kterou Yves Bertrand řadí mezi tzv. sociokognitivní teorie učení.

Znovu však připomínám, že je to příliš obecná charakteristika, protože shrnuje pod jeden pojem to, co je potřeba alespoň z počátku důsledně odlišovat. Směšuje verbálně-kognitivní učení a učení sociální, které je založeno na již výše zmiňovaném sociálním zpevnování, pozorování, nápodobě a sociální anticipaci. Přitom se v případě situovaného sociálního učení nejedná o neformální učení se něčemu v tom nejširším možném smyslu, přestože způsoby osvojování dovedností, které jsou navázány na určitou roli, jsou

obdobné. To, že učení se čemukoli se v zásadě rovná přípravě na výkon sociální role, je klíčovou tezí disertační práce. Role je pak jen každodenním nereflaktovaným sebevýkladem aktéra, čímž narážíme na meze teorie situovaného učení. Nelze totiž redukovat aktéra na roli, kterou hraje. Samotná příprava na výkon role pak probíhá formou legitimní periferní participace, která je reálnou činností v reálných podmínkách.

Legitimní periferní participace je ústředním pojmem situovaného učení. Konkrétně se jedná o specifickou činnost, která je spojená jen s omezenou mírou zodpovědnosti za výsledek a navíc se tím, že si navzájem umožňujeme participovat na tom, co děláme, něčemu učíme. Necháváme se zastoupit, když zrovna o nic nejde a pouze v případě potřeby si poskytujeme podporu. Buď někoho zastoupíme anebo se od něj můžeme nechat zastoupit, což jsou dva extrémní módy starosti, které Heidegger analyzuje v souvislosti s fenoménem spolubytí. To, že se nám je podařilo dát do souvislosti s fungováním jedince v rámci komunity praktikujících, je další z výtěžků této práce.

Dovednost, kterou si žák reálně osvojil, je artikulována teprve v okamžiku, kdy se chce podělit o své zkušenosti s jiným studentem, kdy chce konzultovat problémy spojené s praktikováním. Teprve, když se dopustí nějaké chyby, když jeho činnost opakovaně nevede k žádoucímu výsledku, tak začne reflektovat svůj postup, začne se opravdu zamýšlet nad tím, co vlastně udělal špatně. Pokusí se ve své mysli zpětně rekonstruovat svůj postup (retroaktivní racionalizace).

Obecně jsme se pohybovali převážně na prekonceptuální rovině, která je pro nás jako pro pedagogy rovinou základní. Za mnohé v tomto ohledu vděčíme analýzám Martina Heideggera, protože to byl právě on, kdo se způsobem, jak fungujeme na této rovině, systematicky zabýval. Člověk je totiž z pohledu Heideggera bytost nejenom racionální, ale je to především bytost sociální. To, že hraje určitou sociální roli, aniž si to explicitně uvědomuje, je podle něj pro člověka typické. Zároveň však znovu podotýkám, že nelze aktéra redukovat jen na roli, kterou hraje.

Nelze redukovat veškeré vzdělávání na osvojování znalostí a dovedností potřebných pro výkon té které role v rámci určité society, jak je tomu v případě pragmaticky orientované teorie situovaného učení. Nemůže jít jenom o to, abychom se někde v dílně naučili cestou nejmenšího odporu používat něco k tomu a tomu, abychom se naučili myslet a jednat čistě účelově, i když se bez toho v běžném životě asi neobejdeme. Nemůže se jednat o pouhou enkulturaci, při níž zájmy společnosti převažují nad zájmy jedince, protože taková výchova by byla příliš jednostranná. Proti takovému pojetí se Jiří Michálek vymezuje. Spíše bychom měli jedincům, kteří existují nevlastním způsobem, umožnit, aby se postupně stali sami sebou, aby realizovali svou nejvlastnější možnost. Měli bychom je vést k jejich vlastnímu sebeuskutečnění, učit je životu.

## Literatura:

- ANDERSON, J. R., GREENO, J. G., REDER, L. A. & SIMON, H. A. Perspectives on learning, thinking and activity. *Educational Researcher*, 29 (4), 2000, 11-13. ISSN 1935-102X.
- ANDERSON, J. R., REDER, L. A. & SIMON, H. A. Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25 (4), 1996, 5-11. ISSN 1935-102X.
- ARISTOTELES, *Etika Nikomachova*. Praha : P. Rezek, 1996, přel. Antonín Kříž. ISBN 80-901796-7-3.
- BALON, J., ŠUBRT, J. *Soudobá sociologická teorie*. Praha : Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2457-7.
- BARWISE, J. & PERRY, J. *Situations and attitudes*. Cambridge : MIT Press, 1984. ISBN 1-57586-193-3.
- BERGER, P. L. *Pozvání do sociologie*. Brno : Společnost pro odbornou literaturu – Barrister and Principal, 2007. ISBN 987-80-87029-10-7.
- BERGER, P., LÜCKMANN T. *Sociální konstrukce reality*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, přel. Jiří Svoboda. ISBN 80-85959-46-1.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998, přel. O. Selucký. ISBN 80-7178-216-5.
- BLECHA, I. *Proměny fenomenologie*. Praha : Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-938-2.
- BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha : Zvon 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- CARMAN, T. *Heideggers Analytic (Interpretation, Discourse and Authenticity in Being and Time)*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-82045-6.
- CLANCEY, W. J. *Situated cognition: on human knowledge and computer representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1996, přel. Eva Hauserová. ISBN 80-7106-139-5.

- ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha : Triton, 2005. ISBN 80-7254-539-6.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J., DYTRYCH, Z. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha : Státní Pedagogické Nakladatelství, 1968. ISBN 14-028-68.
- DEMSKE, J. M. *Being, Man and Death: A Key to Heidegger*. The University Press of Kentucky, 1970. ISBN 978-0813111940.
- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha : Jan Laichter, 1932.
- DREYFUS, H. *Being-in-the-World. A commentary on Heideggers Being and Time*. Division I, Cambridge (Mass.) : The MIT Press, 1995. ISBN 0-262-54056-8.
- DREYFUS, H., Hall, H. *Heidegger: a critical reader*. Oxford : Blackwell, 1992. ISBN 13 978-0-262-04106-5.
- DREYFUS, H., WRATHALL, M. *Heidegger Reexamined*. Vol. 1., New York : Routledge, 2002. ISBN 0-415-94041-9.
- FIGAL, G. *Úvod do Heideggera*. Praha : Academia, 2007, přel. Vlastimil Zátka. ISBN 978-80-200-1553-2.
- FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha : Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0410-5.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- FOUCAULT, M. *Dohlížet a trestat*. Praha : Dauphin, 2000, přel. Čestmír Pelikán. ISBN 80-86019-96-9.
- GELVEN, M. *A Commentary on Heideggers Being and Time*. Harper and Row, New York 1970. ISBN 0-262-54056-8.
- GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo: sebezprezentace v každodenním životě*. Praha : Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999, přel. Milada McGarthová. ISBN 80-902482-4-1.
- GRAHAM, J. A. *Social Situations*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. ISBN 0 621 23260 0.
- HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha : Oikoymenh, 1996, přel. I. Chvatík – P. Kouba – M. Petříček – J. Němec. ISBN 80-86-005-12-7.
- HEIDEGGER, M. *Básnický bydlí člověk*. Praha : Oikoymenh, 2006, přel. I. Chvatík. ISBN 80-7298-165-X.

- HEIDEGGER, M. *Co je metafyzika?* Praha : Oikoymenh, 2006, přel. I. Chvatík. ISBN 80-7298-167-6.
- HEIDEGGER, M. *Zollikon Seminars*. Northwestern university Press, 2001. ISBN 0-8101-1832-7.
- HENNING, P. H. Everyday Cognition and Situated Learning. *Educational Researcher*, 2003, 32(1), 5-18, s. 11.
- HLAVSA, J., LANGOVÁ, M., VŠETEČKA, J. *Člověk v životních situacích*. Praha : Academia, 1987. ISBN 21-050-87.
- JANOŮŠEK, J. *Sociální komunikace*. Praha : Svoboda, 1968. ISBN 25-052-68.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.
- KERMODE, F. *Smysl konců*. Brno : Host, 2007. ISBN 978-80-7294-3.
- KOUBA, P. *Fenomén duševní poruchy*. Praha : Oikoymenh, 2006. ISBN 80-7298-188-9.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc : Krajský pedagogický ústav, 1987. ISBN 38002187.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-407-6.
- LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-613-7.
- LAVE, J. *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988. ISBN 0-521-35015-8.
- LAVE, J. & WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. ISBN 0-521-42374-0.
- MCLELLAN, H. *Situated Learning Perspectives*. New Jersey : Educational Technology Publications, 1996. ISBN 0-87778-289-X.
- MIKŠÍK, O. *Člověk a svízelné situace*. Praha : Naše vojsko, 1969.
- MLÁDKOVÁ, L. *Moderní přístupy k managementu*. Praha : C.H. Beck, 2005. ISBN 80-7179-310-8.
- MULHALL, S. *Routledge Philosophy Guidebook to Heidegger and Being and Time*. London : Routledge, 1996. ISBN 0-415-10092-5.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200-0625-7.
- NONAKA I., TAKEUCHI, H. *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. London : Oxford University Press, 1995. ISBN 0-19-509269-4.
- NOVOSÁD, F. *Pozvanie k Heideggerovi*. Bratislava : Archa, 1995. ISBN 80-7115-093-2.
- NUSKA, B. Problémy „pojmu“ hra. In: *Hra, věda a filosofie*. Praha : Filosofía, 2006. ISBN 80-7007-222-9.
- PATOČKA, J. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha : Oikoymenh, 2003. ISBN 80-7298-064-5.
- PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha : Oikoymenh, 1995. ISBN 80-85241-90-0.
- PECHAR, J. *Problémy fenomenologie*. Praha : Filosofía, 2007. ISBN 978-80-7007-265-3.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- PEREGRIN, J. *Člověk a pravidla*. Praha : Dokořán, 2011. ISBN 978-80-7363-347-9.
- POLANYI, M. *The Tacit Dimension*. Routledge and Kegan Paul, 1966. ISBN 978-0-226-67298-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-718-631-4.
- REZEK, P. *Jan Patočka a věc fenomenologie*. Praha : Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993. ISBN 80-85241-48-X.
- ROBBINS P., AYDEDE M. *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0-521-84832-9.
- RORTY, R. *Essays on Heidegger and Others*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. ISBN 0-521-35369-6.
- SEARLE, J. *Možek, mysl a věda*. Praha : Mladá fronta, 1994. přel. M. Nekula. ISBN 80-204-0509-7.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.



- STARK, S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu: se zaměřením na učení Hanse-Georga Gadamera a Otto Friedricha Bollnowa*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-7380-012-8.
- TRIPP, S. D. Theories, traditions and situated learning. *Educational Technology*, 1993, Vol. 33, No.3, pp. 71-77. ISSN 0013-1962.
- VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha : ISV, 1994. ISBN 80-85866-06-4.
- VALENTA, J. *Sociálně psychologický výcvik a dramatická výchova: srovnání systémů*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-40-4.
- VAN CLEVE, M. *Existentialism in Education*. New York : Harper and Row, 1990. ISBN 0-88133-497-9.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1976, přel. Jan Průcha. ISBN 64-0-155.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. ISBN 0-521-66363-6.
- WHITE, C. J. *Time and Death (Heideggers Analysis of Finitude)*. Ashgate Publishing Company, 2005. ISBN 0-7546-5008-1.
- WINEBURG, S. S. (1989). Remembrance of theories past. *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 5, pp. 7-10. ISSN 1935-102X.

**Abstrakt:** Dizertační práce se pokouší dát do souvislosti filosofii Martina Heideggera s teorií situovaného učení. Práce je rozdělená na dvě části. První část je filozofická, druhá pedagogická. Tématem první kapitoly je analýza definice situace včetně situace pedagogické. Následně charakterizujeme aktéra v roli a klasifikujeme situace, protože to, jak aktér rozumí sám sobě, se odvíjí od typu situace, v níž se nachází. Jinak si aktér rozumí, když vše probíhá relativně hladce a jinak si rozumí na pozadí konkrétní problémové situace, kterou řeší racionální úvahou s pomocí praktického sylogismu. Role učitele jako facilitátora pak spočívá v tom, že průběžně poskytuje žákům pomoc při řešení problémů, usměrňuje proces zobecňování, systematizace, hodnocení a upevňování poznatků, což je v kontrastu k tradičnímu slovně názornému vyučování, které je založeno na instrukcích a informacích od učitele.

Cílem druhé části je pak představit u nás nepříliš známou teorii situovaného učení, kterou Yves Bertrand řadí mezi tzv. sociokognitivní teorie učení, protože zastánci této teorie se domnívají, že lidské chování pramení spíše z vnějších faktorů než z instinktů a navíc je podle nich veškeré učení přípravou na výkon sociální role. Klíčový je pojem legitimní periferní participace jako specifické činnosti, která je spojená jen s omezenou mírou zodpovědnosti za výsledek a navíc se tím, že žák na něčem participuje, něčemu učí.

**Abstract:** This dissertation endeavours to put the philosophy of Martin Heidegger into context with the theory of situated learning. The dissertation is divided into two sections. The first section is philosophical, the second is pedagogical. The subject of the first chapter is an analysis of the definition of a situation including the pedagogical situation. Subsequently, we characterise an actor in a role and classify the situation, because the way in which an actor understands himself depends on the type of situation in which he finds himself. An actor understands himself in one way when everything is going relatively smoothly and differently in the face of a specific problematic situation, which he resolves with rational reasoning and with the help of practical syllogism. The role of the teacher then lies in the fact that the teacher continually provides assistance to students in resolving problems, and streamlines the process of generalisation, systematisation, evaluation, and the consolidation of knowledge, something that is in contrast to traditional verbally illustrated education, which is based on instruction and information from the teacher.

The objective of the second section is to present a theory that is not well known here, the theory of situated learning, which Yves Bertrand classifies among so-called socio-cognitive learning theories, because the advocates of this theory believe that human behaviour stems from external factors rather than from instincts and additionally, according to them, all learning is preparation for the performance of social roles. Key is the concept of legitimate peripheral participation as a specific activity that is associated only to a limited degree with accountability for the results and moreover with the fact that a student participates in something, learns something.

