

Implicitní pedagogické znalosti - východiska a možnosti jejich zkoumání

Vlastimil Švec

1. Implicitní pedagogické znalosti z pohledu zahraničních autorů

Jedním ze současných světových trendů v oblasti pedagogicko-psychologického výzkumu je zkoumání implicitních („tacit“) znalostí u různých pomáhajících profesích, např. učitelů, vychovatelů, manažerů, sociálních pracovníků, lékařů a dokonce i právníků. Vznik pojmu **implicitní znalosti** (resp. *tacit knowledge*, tzn. „skryté“ znalosti) je nejčastěji spojován s díly, jejichž autorem je M. Polanyi (1958, 1967). Citovaný autor na filozofickém základě rozvíjí teorii tzv. *osobních znalostí*. Vychází ze skutečnosti, že znalosti produkované a využívané lidmi jsou veřejné, ale také do značné míry osobní. Jsou totiž konstruovány subjekty a zahrnují vedle složky kognitivní i složku afektivní.

Problematika implicitních znalostí však začala být v zahraničí předmětem intenzivnějšího zájmu psychologů, pedagogů, ale i odborníků z jiných oblastí teprve v posledních letech. Vzrůstá počet studií, které si všimají implicitních znalostí např. v profesi manažerů, lékařů, učitelů a dalších profesí. Dokladem toho je např. monografické zpracování problematiky výzkumu a zejména uplatnění implicitních (tacit) znalostí v profesionální praxi (Sternberg, Horvath, 1999).

Implicitní (tacit) znalosti můžeme charakterizovat těmito *základními znaky* (viz např. Sternberg, 1999):

- mají charakter procedurálních znalostí,
- jsou zakotveny ve zkušenostech,
- řídí chování subjektu,
- nejsou snadno přístupné introspekci,
- jsou spojeny s explicitními znalostmi.

Podle R. J. Sternberga (1999, s. 45) jsou implicitní (tacit) znalosti synonymem pro znalosti osvojované v neformálním prostředí, v situacích svým charakterem velmi blízkých reálným, profesním situacím. Subjekt si je osvojuje jen s minimální pomocí druhých subjektů. Jsou to tedy individuální znalosti subjektu utvářené **na základě zkušeností** z řešení simulovaných nebo reálných profesních (velmi často sociálních) situací.

V tomto sdělení si všimneme implicitních pedagogických znalostí, jejichž vytváření a uplatňování považujeme za významné u pomáhajících profesí, zejména u učitelů, vychovatelů a sociálních pracovníků a pedagogů.

V zahraniční literatuře se implicitním znalostem věnuje již řadu let pozornost v učitelské profesi, resp. v pregraduálním a dalším vzdělávání učitelů, i když jsou tyto znalosti označovány jinými názvy. Poměrně frekventovaným pojmem jsou tzv. *praktické znalosti* (učitele nebo studenta učitelství). Bývají vymezovány jako znalosti, vycházející ze zkušeností učitele (studenta) z řešení pedagogických situací. Mají povahu kontextuálních znalostí (neboť se vytvářejí a rozvíjejí ve specifických vyučovacích a výchovných kontextech) a často povahu implicitních znalostí (Richardson, 1996). Jsou to většinou komplexnější znalosti, které se však vlivem pedagogické praxe učitele stabilizují a stávají se tak méně přístupné změnám a inovacím (Beijaard, Verloop, 1996). Mohlo by se zdát, že pojem praktické znalosti je poněkud širším pojmem než pojem implicitní znalosti. V tomto ohledu se však zahraniční autoři různí.

V zahraniční literatuře je také často užívaným pojmem *praktická, popř. implicitní teorie* subjektu (učitele, studenta). Něktými autory je tento pojem charakterizován jako individuální systém znalostí, postojů a hodnot, který se vztahuje k výuce a je relevantní činnosti učitele v určitém časovém období jeho vývoje (Kettle, Sellars, 1996). Z tohoto hlediska by to byl širší pojem než pojem praktické znalosti. Avšak řada autorů je si zřejmě vědoma této nepřesnosti a vymezuje pojem praktické teorie spíše jako vnitřní rámec činnosti učitele, jeho představy, přesvědčení, ale i emoce (např. Marland, 1995).

U nás je v tomto smyslu uváděn pojem *učitelovo, popř. studentovo pojetí výuky* (např. Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996). Domníváme se, že učitelovo (studentovo) pojetí výuky na jedné straně vyjadřuje intenci subjektu vyučovat tím či oním způsobem (tato intence se však může lišit od své realizace), na druhé straně toto pojetí, vyjadřované v obecnější podobě (např. Tvořivost lze rozvíjet u všech žáků ve třídě.) vyrůstá z implicitních znalostí a je určitým zobecněním pedagogických zkušeností.

Pro vzdělavatele učitelů a sociálních pedagogů, ale i výzkumníky může být zajímavý pohled na utváření implicitních pedagogických znalostí.

Řada autorů zabývajících se utvářením implicitních pedagogických znalostí se inspirovala studií o organizačních znalostech a jejich konstrukci, jejímiž autory jsou I. Nonaka a H. Takeuchi (1995). Tito autoři rozlišují čtyři **fáze utváření** a využívání implicitních (tacit) znalostí:

1. *socializace (sdílení)* - implicitní znalosti jsou „přenášeny“ od zkušených subjektů k méně zkušeným subjektům (např. prostřednictvím skupinové práce, demonstrace, společných praktických aktivit),
2. *exteriorizace (artikulace)* – vyjadřování implicitních znalostí v explicitní podobě (pojmech),
3. *kombinování (restrukturalizace)* – elaborace s pojmy v systému znalostí,
4. *interiorizace (porozumění)* – začleňování explicitních znalostí do každodenního, implicitního chování subjektu.

Někteří autoři však tento model podrobují kritice. Dosud zřejmě podal nejvýstižnější kritické připomínky k uvedenému modelu C. Bereiter (2002, s. 176-184). Jeho připomínky se dají shrnout do několika bodů:

- ačkoliv autoři tvrdí, že implicitní znalosti jsou vždy vytvářeny v individuální mysli subjektu, nevysvětlují vlastní proces tohoto utváření,
- ačkoliv zmíněný model uvažuje o způsobech předávání znalostí od jednoho subjektu k druhému, míní tím „vnější“ stránku tohoto „předávání“; nenabízí tedy vysvětlení, jak dochází k porozumění předávaných znalostí,
- ačkoliv autoři počítají se spoluprací při utváření nových implicitních znalostí, není jejich model založen na týmové spolupráci subjektů.

S podobnou kritickou analýzou uvedeného modelu jsme se setkali u H. Tillema v rámci krátkého studijního pobytu na Univerzitě v Leidenu v roce 2001. H. Tillema (1997, 2001) načrtává výstižnější *model utváření implicitních pedagogických znalostí* studentů učitelství:

1. socializace studentů učitelství - studenti poznávají to, co obnáší učitelská profese, o co v ní jde (společné setkání a diskuse studentů s cvičnými učiteli, ředitelem školy apod.),
2. artikulace požadavků na profesionální rozvoj studenta - student si uědomuje a v explicitní formě vyjadřuje požadavky na svůj profesionální rozvoj, formuluje oblasti znalostí, které by si měl osvojit,
3. konstruování znalostí – spolupráce studentů při řešení pedagogických situací, získávání nových zkušeností,
4. interiorizace zkušeností – student si vytváří svůj vlastní názor, přesvědčení, dochází u něho ke vzniku implicitních znalostí.

H. Tillema tedy staví svůj, empiricky ověřovaný model na spolupráci studentů pod kolegiální supervizí vzdělavatele budoucích učitelů a na studentské dialogické sebereflexi

(Tillema, 1997). S podobnými, ale i jinými zdroji, resp. podmínkami **utváření a rozvíjení implicitních pedagogických znalostí** přicházejí další autoři. Počítají k nim např.:

- a) *sdílení* pedagogických zkušeností se zkušenějšími kolegy; spolupráce studentů a učitelů jako proces kolektivního vytváření znalostí (Torff, 1999),
- b) učení se v *prostředí*, v němž budou implicitní znalosti a zkušenosti později využívány (Sternberg, 1999),
- c) předběžné „*nasazení*“ *studentů do školské praxe*, ještě před vlastní souvislou praxí, sebereflexe takto získávaných zkušeností (Torff, 1999),
- d) *sebereflexe* pedagogických zkušeností (Kettle, Sellars, 1996),
- e) uvědomění si omezení svého (studentského) pojetí výuky, utváření *metakognitivních dovedností* (Marland, 1995),
- f) zapojení studentů (učitelů) do *zkoumání vlastní činnosti*, experimentování a reflexe (Richardson, 1996), do akčního výzkumu na škole (Jofili, Watts, 1995),
- g) řešení méně obvyklých, *nestandardních situací* (Sternberg, 1999),
- h) *spolupráce* studenta se zkušenějším učitelem na škole, vzájemné hospitace, vzájemné poznávání pojetí výuky apod. (Hall, J. R., Hall, S., 1986, Rigano, Ritchie, 1999).

2. Pokus o nové pojetí utváření implicitních pedagogických znalostí a východiska jejich zkoumání

Od roku 2002 studujeme implicitní pedagogické znalosti v rámci řešení grantového projektu GA ČR „*Implicitní pedagogické znalosti a možnosti autoregulace procesu jejich rozvíjení*“. Při zkoumání implicitních pedagogických znalostí se společně s Evou Vyskočilovou (inspirovanou Ivanem Vyskočilem) opíráme o několik východisek.

Především vycházíme z toho, že zdrojem implicitních pedagogických znalostí jsou *reflektované autentické zkušenosti* studenta (budoucího učitele, vychovatele, sociálního pracovníka apod.); reflexe zde není introspekci, obrácením se dovnitř, ale naopak obrácením se k vnějšímu prostředí, světu. Ve svém nitru totiž při sebereflexi nenacházím jenom sebe, ale i *vztahy* mezi sebou a světem. Při sebereflexi zároveň anticipujeme způsob řešení situací. „Dívám se na sebe – jsem to sice já, ale to, na co se dívám, už uplývá, nejsem to já, který se dívám ... Takový pohled obrácený na sebe k nám samozřejmě také patří, ale naše vlastní bytí má původnější přístup k sobě. Způsob, jakým je nám přístupné naše původní, vlastní bytí, je ten, že svoje vlastní bytí musíme dělat, vytvářet, vykonat ... Člověk je tak, že je a

zároveň má být. To, že je, musí být jeho výkonem, musí to výslovně převzít. Co to znamená toto „převzít“? To znamená, že nejsme vůči svému vlastnímu bytí lhostejni, že ve své přítomnosti už anticipujeme, rozvrhujeme něco, čím ještě nejsme. Rozvrhování je naše přítomnost. A taková byla i naše minulost. Není to tedy tak, že jsme a pak něco konáme, v tom konání se odehrává celé naše bytí. Jsme kvůli něčemu, nejsme „jenom“ a nic dál, jsme pro něco. Pro co? Pro sebe, pro své bytí, pro svůj život. Takto se náš život vztahuje sám k sobě, ale ne tak, že se na sebe dívá, nýbrž že koná“ (Patočka, 1995, s. 69).

Zkušenosti vznikají *pokusy studenta* jednat v pedagogických situacích, přičemž cíl tohoto jednání pro studenta vyplývá z vnějšího prostředí, s nímž je v interakci. Pokusy studenta jsou *zveřejňovány* (např. ve studijní skupině kolegů za přítomnosti vysokoškolského učitele – předpokladem je, aby všichni tito „spoluúčastníci“ na studentovo jednání aktivně a vstřícně reagovali). Toto zkoušení, počítající s „chybami“, se opakuje – přitom dochází ke změnám ve studentově jednání na základě sebereflexe a zpětné vazby od „spoluúčastníků“.

Změny ve zkušenostech studenta navozuje jejich společné *sdílení* s kolegy a vysokoškolského učitele (jejich vzdělavatele) při hledání např. způsobů řešení určité neznámé, nové pedagogické situace. Můžeme to vyjádřit slovy Ivana Vyskočila: „Nejproduktivnější chvíle jsou, kdy jsem se studenty schopen sdílet, a ne když jim přednáším nějaká moudra. Jde mi o to, mám-li otázku, abych ji srozumitelně formuloval a vyzval studenty k tomu, aby se na tázání, řešení se mnou podíleli.“ (Tázání je odvaha snášet i hořkost pravdy, 2002, s. 15).

Takto postupně vzniká **psychosomatická kondice** studenta, spočívající nejenom v jeho implicitních pedagogických znalostech, ale v porozumění situacím a v jeho připravenosti aktivně jednat v různých pedagogických situacích. Je to „jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně. Ve zpětné vazbě zcela kvalitně.“ (Vyskočil, 2000, s. 7). Psychosomatická kondice se netýká pouze myšlení a dalších psychických procesů člověka, ale i jeho těla. Kondice studenta učitelství i učitele se neustále vyvíjí, slovy E. Vyskočilové „hledá se opakovaně (znovu a znovu) z vědomí možností i omezení vlastní osobnosti“ (Vyskočilová, 2002).

Při zkoumání implicitních pedagogických znalostí se inspirováme také psychologickými přístupy k učení a poznávání, zejména teorií J. Piageta, některými závěry tvarových psychologů a J. Jiránka (viz podrobněji – Vyskočilová, 2000, 2002). Na základě rozboru filozofických a zejména psychologických koncepcí poznávání se ukazuje, že např.

vztahy mezi učitelem a žáky, které reálně existují, jedinec odkrývá svou vlastní činností. Ta má zpočátku charakter materiální činnosti a mění se postupně v činnost myšlenkovou „v souvislosti s vývojem schopnosti abstrakce, tj. schopnosti zaujímat ke světu stanoviska podmíněná stále více sociálně“ (Vyskočilová, 2002).

Zatím jsme dospěli k poznatku, že implicitní pedagogické znalosti (na příkladě studentů učitelství) se utvářejí ve třech **základních etapách (resp. obdobích)**. Podívejme se na tato období z hlediska podmínek, které pro studenty vytváří jejich vzdělavatel. V *prvním období* studentům poskytuje prostor pro jejich empirickou abstrakci tím, že jim neprezentuje nějaká pedagogická pravidla pro jejich jednání, nýbrž, že je uvádí do komunikační situace se žáky (popř. alespoň zpočátku s kolegy ve studijní skupině). Tato situace je velmi otevřená, student má např. sdělit žákům určité, jím vybrané informace (např. vyprávět dětem pohádku). Obvykle zjišťuje, že některé žáky svým jednáním zaujal a jiné nezaujal. Klade si proto otázky typu „Když jsem zaujal jen některé žáky, není nedostatek v mém postupu? Bylo mé jednání přiměřené dané situaci, dětem daného věku apod.? Když bych volil jiný postup, zaujalo by je to?“ Přichází tedy postupně na to, co by měl se sebou udělat, aby žáky více zaujal. Staví před sebe hypotézu o tomto svém novém postupu a tu opět empiricky, v kontaktu se žáky, ověřuje. Zatímco v prvním období je kladen důraz na jednání studenta (budoucího učitele, vychovatele), ve *druhé etapě* se těžiště studentovy empirické činnosti přesouvá na žáka, na jeho poznávání, myšlení apod. Ani v této etapě vzdělavatel nepodává studentům informace, např. o tom, jak se žáci určitého věku učí a jak myslí, jak se vyjadřují apod. Student se pokouší vejít do kontaktu se žákem, např. prostřednictvím rozhovoru, a tím žáka poznává. Ve *třetím období* se pak studentova činnost soustřeďuje na učivo předmětu (předmětů), jimž má vyučovat. Zkoumá ve spolupráci se vzdělavatelem (oborovými didaktiky z fakulty, cvičnými učiteli, popř. pedagogy nebo i pedagogickými psychology) proces osvojování učiva žáky, např. v čem spočívá jazyk český nebo chemie, jaký specifický pohled na svět tyto předměty představují.

3. Možnosti zkoumání implicitních pedagogických znalostí

Zahraničních studií zaměřených na výzkum implicitních (tacit) pedagogických znalostí je dosud výrazně méně než prací popisujících výzkumy praktických znalostí, pedagogických obsahových znalostí a implicitních teorií. Protože, jak jsme již upozornili, neexistují často zřetelné hranice mezi obsahem těchto pojmů, lze metod zkoumajících praktické znalosti a implicitní teorie využít i při výzkumu implicitních pedagogických

znalostí. Uvedeme pouze přehled některých metod s citacemi prací, kterých lze využít k inspiraci pro výzkumy v našich podmínkách. Snad není třeba dodávat, že způsob použití těchto metod vychází z vymezených cílů a problémů daného výzkumu.

Z přehledových prací podávajících výčet základních metod výzkumu implicitních pedagogických znalostí si zaslouží pozornost studie, jejímiž autory jsou F. M. Connelly, D. J. Clandinin a M. Fang (1997). Tito autoři doporučují následující **výzkumné metody**: polostrukturovaný nebo nestrukturovaný rozhovor s učiteli nebo studenty učitelství, pozorování učitele při interakci se žáky, konverzace s učiteli o jejich pedagogických zkušenostech, reflektivní deníky, autobiografie, učitelovy historky, fotografie a další artefakty pocházející z dílny zkoumaných učitelů, kroniky zachycující život a tedy i vývoj učitele na škole a korespondence učitelů.

Řada studií se pokouší popsat možnosti, *jak učinit implicitní (tacit) znalosti explicitními*, např. prostřednictvím učitelského (nebo studentského) akčního výzkumu, podpořeného videotechnikou (Zellermayer, Ronn, 1999). Začínají se rozšiřovat **narativní postupy**, k nimž patří např.:

- učitelovy historky z jeho cesty k učitelské profesi (Doecke, Brown, Loughran, 2000),
- propojení pozorování výuky učitele nebo studenta učitelství a nestrukturovaných rozhovorů (Johnston, 1992),
- tzv. „mix“ metodologie zahrnující různé metody a techniky, např. kombinaci rozhovorů, dotazníkové metody a učitelových příběhů (Sen, 2002),
- kreslené metafory (Black, Halliwell, 2000),
- analýza záznamů ze vzájemných hospitací zkušeného učitele a studenta, doplněná analýzou rozhovorů, následujících po těchto hospitacích (Rigano, Ritchie, 1999),
- mapování představ a pojmů studentů nebo učitelů (Meijer, Zanting, Verloop, 2002, Jones, Vesilind, 1995).

Řadu metod využitelných při výzkumu implicitních pedagogických znalostí zájemce nalezne v monografii o cestách k učitelské profesi (Švec a kol., 2002). Lze předpokládat další vývoj metod a technik výzkumu implicitních pedagogických znalostí v zahraničí, ale i u nás.

Literatura

BEIJAARD, D., VERLOOP, N. Assessing Teachers' Practical Knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22, 1996, č. 3, s. 275-286.

- BEREITER, C. *Education and Mind in the Knowledge Age*. London: Laurence Earlbaum Associates, 2002.
- BLACK, A. L., HALLIWELL, G. Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, 16, 2000, s. 103-115.
- CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J., HE, M. F. Teachers' Personal Practical Knowledge on the Professional Knowledge Landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13, 1997, č. 7, s. 665-674.
- DOECKE, B., BROWN, J., LOUGHRAN, J. Teacher talk: the role of story and anecdote in constructing professional knowledge for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 2000, s. 335-348.
- HALL, J. R., HALL, S. The Teacher Educator as Collaborator in Classroom Research: profiteer or Co-learner? *Papaper presented at the annual conference of the South Pacific Association for Teacher Education. Western Australia: Perth, 1986* (cit. podle – <http://home.istar.ca/~jnewman/Paper2.html>).
- JOFILI, Z., WATTS, M. Changing Teachers' Thinking Through Critical Constructivism and Critical Action Research. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1, 1995, č. 2, s. 213-227.
- JOHNSTON, S. Images: a Way of Understanding the Practical Knowledge of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, 1992, č. 2, s. 123-136.
- JONES, M. G., VESILIND, E. Preservice Teachers' Cognitive Frameworks for Class Management. *Teaching and Teacher Education*, 11, 1995, č. 4, s. 313-330.
- KETTLE, B., SELLARS, N. The Development of Student Teachers' Practical Theory of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12, 1996, č. 1, s. 1-24.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996.
- MARLAND, P. W. Implicit Theories of Teaching. In. ANDERSON, L. W. (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 131-136.
- MEIJER, P., ZANTINGT, A., VERLOOP, N. How Can Student Teachers Elicit Experienced Teachers' Practical Knowledge? *Journal of Teacher Education*, 53, 2002, č. 5, s. 406-419.
- NONAKA, I., TAKEUCHI, H. *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press, 1995.
- POLANYI, M. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. New York: Hasper and Row, 1958.

- POLANYI, M. *The Tacit Dimension*. New York: Garden City, Doubleday, 1967.
- RIGANO, D., RITCHIE, S. Learning the craft: A student teacher's story. *Asia – Pacific Journal of Teacher Education*, 27, 1999, č. 2, s. 127-142.
- RICHARDSON, V. The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In. SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. 2. vyd. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996, s. 102-119.
- SEN, J. Understanding Teachers' Professional Growth Through their Articulation of Personal Practical Knowledge. *Journal of Education for Teaching*, 28, 2002, č. 1, s. 75-78.
- STERNBERG, R. J. Epilogue: What Do We Know About Tacit Knowledge? In. STERNBERG, R. J., HORVATH, J. A. (Eds.). *Tacit Knowledge in Professional Practice*. London, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999, s.
- STERNBERG, R. J., HORVATH, J. A. *Tacit Knowledge in Professional Practice*. London, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelství: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002.
- TÁZÁNÍ je odvaha snášet i hořkost pravdy. Rozhovor s Ivanem Vyskočilem. *Učitelství listy*, 2002/2003, č. 4, s. 14-15.
- TILLEMA, H. Tacit Knowledge in Teacher Education. *Ústní sdělení*. Leiden: Leiden's University, 2001.
- TORFF, B. Tacit Knowledge in Teaching: Folk Pedagogy and Teacher Education. In. STERNBERG, R. J., HORVATH, J. A. (Eds.). *Tacit Knowledge in Professional Practice*. London, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999, s. 195-213.
- VYSKOČIL, I. Úvod. In. VYSKOČILOVÁ, E., SLAVÍKOVÁ, E. (Eds.). *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: Akademie múzických umění, 2000, s. 4-8.
- VYSKOČILOVÁ, E. Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností. In. ŠVEC, V. (Ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 24-31.
- VYSKOČILOVÁ, E. Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In. ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelství: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, s. 13-35.
- ZELLERMAYER, M., RONN, P. Making Tacit Knowledge Visible Through the Interplay Between Action Research and Videotaping. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5, 1999, č. 2, s. 243-265.