

JAK DÁL VE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Zdeněk Helus

Toto pojednání není vědeckou statí. Je reakcí na výzvu (Pedagogika, 1/1995, str. 3), která chce být okamžitá, i za cenu, že mnohé z toho, co zde bude řečeno, nebude patřičně rozvedeno, doloženo, argumentováno.

Volným diskusím, ale bohužel i závazným jednáním k problematice učitelského vzdělávání vesměs chybí základní orientace. Orientace v tom,

- čím vlastně je, či má být učitelská profese dnes a jaké úkoly před ní vyvstávají;

- jak je tomu s učitelskou profesí u nás, proč je tomu právě tak, jak tomu je, a jaké důsledky se z toho mohou vyvinout;

- jak je tomu v jiných srovnatelných zemích;

- **jaké trendy vyvstávají do budoucna, co hrozí a jak tomu čelit, co dobrého se nabízí a jak tomu napomáhat; v čem jsou příčiny potíží a jak je překonávat.**

A poněvadž chybí tato orientace (a mnohdy bohužel i vůle dobrat se jí), převažují ve stanoviscích k tématu učitelského vzdělávání impulzivní reakce, dojmy ad hoc, problematické návraty do minula i neuvážlivé upínání se ke vzorům odjinud, přeceňování některých stránek věci a podceňování jiných. Prostě chybí směřování ke kulturnímu nahlížení na věc.

Nedostatek zmíněné orientace a kultury vytváří aktuální nebezpečí, že budou více-méně náhle, v důsledku souhry událostí učiněna závažná rozhodnutí, která vrhnou budoucnost učitelského vzdělávání někam, kde by neměla být, možná s dalekosáhlými dů-

sledky. Jest se bát, že někde někdo „to rozhodne“ a postaví ty, kterých se to týká a kteří by se k tomu měli také vyjádřit, před hoto-vou věc. V tomto smyslu přišla výzva časopisu Pedagogika v pravý čas a pohotově reagování je více než žádoucí.

V několika zamyšleních tohoto příspěvku se pokusím naznačit, kde vidím zvláště aktuální témata a problémy. Předpokládám, že se do diskuse zapojí další, kteří tento prvý pokus doplní, zkorigují, či překonají. Předpokládám, že společným úsilím tak přispějeme k oné výše zmíněné orientaci a kultuře povyšující téma učitelského vzdělání na rovinu soustavné práce, pečlivého bádání a argumentovaného projektování. Je to jediný spolehlivý způsob, jak postupně ztěžovat a posléze znemožnit hrozbu neuvážlivých rozhodnutí „někde nahoře“, za která ovšem sami neseme svůj díl zodpovědnosti, pokud nevyvineme argumentační pohotovost a přesvědčivost v pravou chvíli.

Následující krátká zamyšlení budou věnována zejména tomu,

1. co význam učitelského vzdělávání zpochybňuje a nastoluje především otázku **jeho redukce na to „jenom přiměřené“, „jenom právě postačující“;**

2. co vytváří výzvu, respektive nezbytnost učinit učitelské vzdělání **co nejvyšším**, srovnatelným např. se vzděláním právníka či lékaře nebo inženýra;

3. v jakých **kompetencích** lze toto „co nejvyšší“ vzdělání konkretizovat.

Vůdčím záměrem je argumentovat v prospěch názoru, že vzdělávání učitelů pro

všechny stupně škol (od prvního po gymnázium)

- má být završeno dosažením magisterského akademického gradu;
- má být cílově definováno skladbou určitých kompetencí, které specifikuje, rozvíjí a ověřuje;
- má mít celoživotní rozměr.

K tématu snižování nároků na učitelské vzdělávání

Zdá se, že učitelskou profesí lze konec konců vykonávat i bez jakékoliv odborné přípravy.

Ostatně se tak u nás děje celkem běžně: Existují školy, kde učitelé bez jakékoliv odborné přípravy tvoří většinu ve skladbě učitelského sboru. A nejen to: nedojde-li k výrazné a odvážné změně v podmínkách práce učitelů, bude takových škol nadále přibývat.

Že je něco takového vůbec možné a v populaci (od rodičů, jejichž děti se to bezprostředně týká, až po ministerské úředníky a poslance) dokonce bez výraznějších rozpaků široce tolerované, je zarážející skutečností, vypovídající o hodnotovém systému společnosti. A je-li vůbec možné, že se široce akceptuje možnost svěřovat děti a mládež do rukou lidí bez jakékoliv profesní přípravy, pak je o to snáze možné nahlížet na tuto přípravu jako na jednu z těch méně náročných, ať už jde o délku studia, finanční náklady, nároky na adepty i absolventy apod.

Tímto směrem se ubírají následující, poměrně rozšířené názory:

a) Učitel nepotřebuje žádné velké vzdělání, protože výkon jeho profese se v podstatě omezuje na jednoduché, vesměs rutinní úkony, spočívající ve způsobilosti vycházet s dětmi, získat si je a vpravit jim v mysl jednoduché poznatky a elementární mravní zásady. „Velká věda“ je pak spíše na obtíž než

k užítku, možnosti jejího využití se prakticky rovnají nule. Zatěžovat s ní učitele je v lepším případě zbytečné, v horším škodlivé. Adekvátní je tedy jenom „přiměřené“ učitelské vzdělání, uvádějící do základů psychologie dítěte, do technologie didaktického ztvárňování učiva, do poučení jak řešit některé náročnější situace provozu třídy, s tím, že situace vskutku náročné spadají do kompetence jiných odborníků - lékařů a psychologů na prvním místě. (U gymnaziálních učitelů je příprava sice náročnější, ale tato zvýšená náročnost není spjata s učitelstvím jako takovým, spíše však s obecně platným vědním profilováním vysokoškoláka).

b) Co a jak učit dostává učitel skoro v hotové podobě - v osnovách, učebnicích, metodických příručkách, předpisech apod. K tomu, aby to na své žáky přenesl, mu postačí jen nějaký převážně prakticky orientovaný kurs uvádějící do aplikací v podmínkách života školní třídy.

c) Učitelská profese je stejně jenom částečně osvojitelná. Zdatnost v jejím vykonávání není ani tak výsledkem nějakého zvláštního akademického vzdělání, jako spíše čehosi na způsob „vrozeného nadání být učitelem“, které v člověku prostě je, anebo není. Pak ale jde o to umět jedince s nadáním pro učitelství vybrat, a učitelské vzdělání může plnit nanejvýš jen podružnou, jaksi „dotvářející“ úlohu. - Je také argumentováno, s odvoláním na některé psychologické studie, že navzdory tomu, co budoucí učitel svým učitelským vzděláním získává, ovlivňuje jeho faktické učitelské jednání především jeho osobní zkušenost s učitelem a školou, učiněná v jeho vlastním dětství a dospívání. Tato zkušenost je pak vesměs (případně s drobnými korekcemi) reprodukována. Učitelské vzdělání prý nechává tento mechanismus vcelku intaktním.

Tendence redukovat učitelské vzdělání (hlavně učitelů 1. stupně, ale celkově všech

učitelů základní školy) mají u nás různé podoby. V poslední době je to snaha „snížit“ je z dosavadní úrovně magisterské na úroveň bakalářskou, případně je zcela vyvstaven z univerzit do nově zamýšlených vysokoškolských institutů.

Dlužno závěrem říci, že jevy a tendence uvedené v této kapitole mají ve svých souhrnných důsledcích na učitelskou obec i její adepty demoralizující účinky. Vyvolávají ve stávající situaci dojem, že učitelskou profesi není třeba nějak zvlášť zajišťovat (např. ekonomicky) a pozitivně zvýrazňovat (jasným spektrem nároků, statusem, morálně). A bez náležitého zajištění a pozitivního zvýraznění je tato profese vydávána v šanc demoralizaci. Děje se tak před našima očima dnes a denně. Je zatěžko v ní setrvat, máme-li jiné možnosti, je zatěžko ji volit, mohl-li volit něco jiného. Pokud ji volím a setrvávám v ní, jsem vystavován opakovaným náporům pochyb, krizí, zahanbení a ponížení. Objektem odreagování nemohou nebýt - v míře větší, či menší - také žáci a jejich rodiče. Učitel je běžně vystavován frustracím, které jsou nad jeho síly a přispívají k tomu, že se stává učitelem problematickým. A to zase dál potvrzuje pochyby nad učitelskou profesí jakožto profesí vzdělanců a kompetentních osobností na svém místě, hodných náležitého platu, patřičné úcty a rozhodné podpory. Oblast učitelství je tak stále méně tou oblastí, kde se rozhodly působit silné, aspirující, vzdělané osobnosti, nacházející zde prostor pro realizaci svého poslání. Takto je založen začarovaný bludný kruh propadu. Je těžké, a čím dále těžší se z něj vymanit.

K tématu zvyšování nároků na učitelské vzdělávání

V protikladu k výše charakterizovaným jevům, snižujícím význam učitelského vzdělávání a vyjadřujícím důvody pro

jeho redukci, stojí naopak argumenty ve prospěch jeho zásadní nezbytnosti, vyžadující pro učitele co nejvyšší, univerzitně fundovanou kvalifikaci. Základem je připomínání úkolů, možností a výzev nárokových si učitele jako vysoce kompetentního, tvořivého odborníka v oblasti vzdělávání a výchovy, sehrávajícího klíčovou roli v soustavě péče o rozvoj osobnosti dětí a mládeže. Učitel pak není primárně tím, kdo jednoduchými prostředky pečuje o jednoduchou mysl, sám jsa nerušivě jednoduchý (což zde není míněno ironicky, respektive ne pouze ironicky). Učitel je zde primárně tím, kdo odhaluje potenciality rozvoje svých žáků a dává svými strategicky koncipovanými výchovně vzdělávacími postupy průchod jejich realizaci. Nebo jinak řečeno, učitel je zde tím, kdo vyvádí své žáky z nedostatků, problémů a krizí, aby je zajímal na možnostech kultivovaného vyjádření individuálního svérázu jejich osobnosti, na rozmanitosti projevů občanské přináležitosti, na realizaci smysluplné životní cesty, na sounáležitosti se světem, v němž je možno a záhodno tvořit, přejímat zodpovědnost apod.

Vyjádřeno konkrétněji a prozaičtěji jsou nároky na vysokou kvalifikovanost současných učitelů dány např. následujícími třemi skutečnostmi:

1. Pedagogická zodpovědnost za děti a mládež vyžaduje učitelskou způsobilost orientovat se v širokém spektru jejich problémů navozených vlivy naší civilizace a praktikovanými způsoby života. Pokud zůstávají tyto problémy nerozpoznány a není-li vůči nim vyvinuta náležitá výchovná a vzdělávací strategie, znamenají vážnou, možná fatální bariéru ve vývoji jedince, jak s individuálně biografickými, tak i společenskými důsledky. Mnohé z těchto problémů je možno považovat za typické pro velké skupiny dětí a mládeže. Např. jsou to poruchy

déletrvající pozornosti a soustředěnosti; obtíže vyvinout déledobé úsilí při sledování časově vzdálenějších cílů; celkový neklid a nekázeň; sklony k brutalitě, agresi a vandalismu; nerozvinutost řeči, ztěžující přístup k literárním hodnotám; deformace estetického vkusu; citová labilita; přemíra konzumní orientace a četné jiné. Stejně tak se ale u dětí a mládeže projevují tendence rozvinout určité sklony, nadání a pozitivní vlastnosti, což má učitel včas rozpoznat a podchytit, dříve než dojde k rezignaci, apatii apod. Stručně shrnuto, učitel bývá první, kdo se s podobnými problémy setkává v jejich výrazném projevu, a jeho vliv, co se týče pomoci, usměrnění, podchycení, může být mimořádný. Podobně jako mohou být mimořádné i škody, které napáchá svou nezpůsobilostí problémy postihnout a řešit.

2. Současná psychologie a pedagogika nabízí učiteli obrovské množství prostředků a technik z oblasti diagnostiky; rozvíjejících programů; programů reedukace a kompenzace nedostatků a handicapů; uvolnění tvořivé invence; ovládání vlastních učebních a myšlenkových pochodů apod. Učitel, který tyto prostředky a techniky ovládá a dokáže je strategicky aplikovat ku prospěchu svých žáků, může více než kdo jiný napomoci plnosti jejich rozvoje, harmonii jejich začlenění a efektivnosti jejich uplatnění.

3. Současnou školu je třeba chápat jako výchovnou a vzdělávací instituci, která je současně tak, či onak i kulturním centrem obce. Měla by být propojena s celou řadou aktivit a služeb, umožňujících žákům vstupovat do života okolí, a opačně také umožňujících tomuto okolí vstupovat do dění školy. Škola je v tomto smyslu také nositelem programů, kterými předstupuje před veřejnost, nabízí se jí a očekává, že veřejnost si ji vybere pro své děti, bude se o ni zajímat, bude ji podporovat. A to klade na učitele nárok, aby byl zralou osobností, která je

obrábena nejen ke svým žákům, ale také – v zájmu těchto žáků – k rodičům a veřejnosti.

K tématu učitelových kompetencí

Souhrnně vyjádřeno: plně završené pregraduální učitelské vzdělávání by mělo nalézt svůj adekvátní výraz v určitých kompetencích. Stanovení, o které kompetence se jedná, jaké cesty k nim spolehlivě vedou, podle jakých indikátorů lze definovat úroveň jejich dosažení apod. – to je důležitý úkol pro vysoké školy, připravující učitele. Zejména pedagogické fakulty by se měly ujmout jeho řešení. Zde předkládám k diskusi jenom orientující, pracovní variantu vyčlenění a stručného charakterizování takovýchto kompetencí.

1. Kompetence odborně předmětové, tzn. kompetence ve vědeckých základech daného předmětu.

2. Kompetence psychologické, tzn. kompetence ve způsobech nahlížení na žáky a studenty z hlediska jejich věkových a individuálních zvláštností, možností i bariér rozvoje, vytváření vztahů a postojů k hodnotám apod.

3. Kompetence pedagogicko-didakticko-psychologické, tzn. kompetence v postupech práce s učivem, tak aby se toto učivo přetvářelo v informovanost a způsobilost osobnosti myslet v dané oblasti, vytvářet si názory, diskutovat, dále se samostatně orientovat apod.

4. Kompetence komunikativní, tzn. kompetence ve vytváření vztahů a pospolitosti mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem, ve vytváření klimatu soužití, v rozvíjení základů občanské sounáležitosti apod.

5. Kompetence řídicí (pedagogicko-managerské), tzn. kompetence v realizaci možností využívat vzdělávací potenciality obce a uplatňovat zájmy školy (třídy, dětí) v obci, uvádět děti do širších souvislostí reálného

života okolí a vnášet tento život do dění školy (třídí).

6. Kompetence poradenská a konzultativní, zejména ve vztahu k rodičům. Uvedl jsem již výše, že učitel je mnohdy tím prvním, kdo rozpozná zvláštnosti dětí (ve smyslu mimořádného nadání, ale i různých nedostatků a handicapů, ve smyslu různých směrů jejich svérázu apod.), a tak jeho kompetentnost v práci s rodiči má dalekosáhlý význam.

7. Kompetence plánovat a projektovat strategie výchovně vzdělávací práce s žáky a studenty, podílet se na tvorbě programů školy, tlumočit je před veřejností i obhájit je apod.

Tyto kompetence by měly být cílem přípravy všech učitelů, ale – s ohledem na učitele různých stupňů škol, případně na další skutečnosti – v různých proporcích, s různým těžištěm. Totéž je třeba respektovat i v souvislosti se skutečností, že učitelské vzdělávání bude zřejmě realizováno na různých fakultách různých vysokých škol. Rozhodně by se ale nemělo stát, aby některá z klíčových dimenzí učitelovy profesionality byla zcela zanedbávána, či klesla pod žádoucí úroveň.

Výše uvedená skladba kompetencí je mimo jiné i základem věcné argumentace pro nezpochybnitelný nárok,

1. aby učitel byl **odborníkem na úrovni magisterského vzdělání**, s čímž souvisí

2. kromě **poznatkové, instrumentální, názorové a postoje** vybavenosti také **patřičná zralost osobnosti**, umožňující mu

3. být **akceptovaným partnerem rodičů, představitelů obce, jiných odborníků (psychologů, lékařů aj.)**, s nimiž vchází **v zájmu rozvoje osobnosti svých žáků v účinný kontakt**.

4. Nové impulzy, korekce, nové metody práce apod. by měly spoluvytvářet velkou dynamiku v oblasti vzdělávání učitelů. A ti by měli mít tomu odpovídající možnosti, respektive povinnosti vyrovnávat se s touto podstatnou skutečností v různých formách svého dalšího, **postgraduálního vzdělávání**. Zde by také měl být základ diferenciac učitelů, s důsledky platovými a statusovými. Je třeba v tomto směru vypracovat systém atestací se všemi možnými důsledky, s vysoce motivující valencí.

TYPY ŽÁKŮ se jmenuje publikace, která vyšla jako první svazek nové edice **Školní etnografie**. Jde o druhou větší práci (po *Co se v mládí naučíš...*) devíti členů Pražské skupiny školní etnografie, vědeckého sdružení provádějícího dlouhodobý terénní výzkum na několika pražských základních školách.

Ve svých statích se autoři (Kučera, Štech, Viktorová, Bitnerová, Semerádová, Rendl, Čálek, Kasíková, Klusák) nezaměřují ani tak na osobní vlastnosti a předpoklady, s nimiž děti vstupují do školy, jako spíše na vzájemné akce mezi žáky a učiteli, rodiči a žáky navzájem, díky nimž vznikají a udržují se různé podoby žákovské identity.

Praha, SVI PedF UK 1995, 210 s., 59 Kč.