

CO JE TO UČITELSTVÍ A LZE SE MU NAUČIT?

Stanislav Štech

Klíčová slova: Profesionalizace, kompetence učitele, rozpornost profese, intelektuální „kutitství“, reflektování praxe.

Anotace: Učitelství se ve světě hromadné školní docházky a otevření školy okolí stále více „profesionalizuje“ v sociologickém slova smyslu: vyžaduje po učitelích nové kompetence vytvářené přímo v terénu, individuální autonomii i náročnou specializovanou přípravu. Skrývá však v sobě řadu specifických rozporů a jeho profesionalizace s sebou nese i problém teoretizace praxe, tj. sblížení epistemologií teoretiků a praktiků, resp. přivedení praxe k řeči.

O učitelské profesi se nepřestává mluvit. Význam učitele se zdůrazňuje prakticky neustále, ale v posledních letech se znovu mluví o krizi *učitelské profese* (versailleské kolokvium na podzim r. 1990 je toho jasným dokladem, srov. Štech 1992). V popředí je otázka, jak je učitelství definovatelné dnes a k jakým posunům došlo (van Haecht 1991; Demailly 1987). S tím souvisí otázka nových nároků na učitele a hlavně otázka připravenosti na učitelství, resp. naučitelnosti učitelskému povolání (Tochon 1993; Schon 1987). Zdá se, že jde též o teoretický problém. Představuje ho na jedné straně efektivnost řešení rozporů provázejících nevyhnutelně výkon učitelské činnosti (srov. kap. 2.1.), na straně druhé to, co věda nazývá epistemologický status praktických a teoretických poznatků tvořících základní fond učitele. Jakou mají poznávací hodnotu, co vypovídají, jaký je význam tzv. teorie a tzv. praxe pro úspěšný výkon profese (srov. kap. 3). Sociologie ukazuje, že tento status a poměr mezi teorií a praxí v přípravě na profesi je rozhodující pro prestižní začlenění profese a pro její rozvoj.

1. Učitelství z hlediska sociologie profese

Vezmeme-li v úvahu práce věnované pouze zkoumání učitelství jako profese, pak je třeba uvést minimálně T. Parsonse (1958, 1968), speciální studii Liebermana (1956) a výbornou přehledovou studii E. Hopley (1982) věnující se 97 pracím analyzujícím učitelství jako profesi. Ze známých sociologických prací je významný též Etzioniho postoj k učitelství jako semi-profesi (1969).

První práce zabývající se kritérii „profese“ se objevily již mezi válkami. Funkcionalisté inspirovaní Parsonsem však představují pokus definovat profesi ryze teoreticky. Vycházejí především z toho, jakou sociálně regulační funkci určitá povolání plní, když uspokojují individuální potřeby členů společnosti. Zároveň na ně nahlízejí z pohledu funkční nezbytnosti každé společnosti: přežít a zvládat své konflikty. Funkcionalističtí sociologové zkonstruovali „idealtyp“ profese (nejlépe ho ztělesňují svobodná povolání), který se vyznačuje následujícími parametry.

1.1. Parametry opravdové profese

Tento funkcionalistický model byl definován po druhé světové válce, a to jako jakýsi ideální stav téměř právníkým způsobem, jak nás na to upozorňují Lieberman (1956) i Bourdoncle (1991). Různé studie se nakonec shodují na 6 základních kritériích charakterizujících profesi:

- v daném oboru vlastní *expertní dovednost* výlučně členové profese;
- přijímání do profese je uzavřeným procesem, kontrolovaným pravidly, která si stanovují její příslušníci sami;
- členové profese vlastní *formalizované poznatky* (vědění) předatelné pouze *speciálním vzděláním*;
- profese má vypracovanou *vlastní etiku* a systém *kontroly* jejího dodržování *zajišťovaný kolegy*;
- členové profese pocítují silný pocit vnitřní soudržnosti uvnitř profesní komunity;
- značná volnost (autonomie) při vykonávání profese je spojena s formálním delegováním pravomocí nějakou veřejnou institucí reprezentující společnost (parlamentem, zákonem, municipalitou).

Jiné studie podávají ještě další kritéria. Po značné faktorové redukci dochází Goode (1969) k tomu, že rozhodují vlastně jen dvě věci. Právě profese se vyznačuje souborem formalizovaného, abstraktního vědění (poznatky) a jasně uvědomovaným ideálem služby. Ostatní kritéria prý už vyplývají z těchto dvou.

Bourdoncle (1991) si klade otázku, zda a v čem leží hluboké antropologické a historické kořeny toho, že profese mají právě tyto dvě základní charakteristiky: ideál služby a specializované poznání. Odpovídá si citací Jacksona (1970), který odmítá myslet si, že „profesionálové“ jsou prostě větší altruisté než ostatní. Podle Jacksona je to tím, že *uspokojují bazální potřeby lidského dru-*

hu týkající se života, smrti a zdraví, společenské regulace vztahů k druhým a k věcem, věci božských atd. Tyto věci se týkají prakticky všech lidí, avšak jen malému počtu z nich se dostane možnosti stát se expertem ve věcech, které zavánějí tak trochu tajemností. Proto i iniciace do těchto činností je náročná a dlouhá (mohou se při ní překračovat různá tabu a pronikat do věcí intimních či rezervovaných jen vyvoleným: manipulace s tělem, osobním tajemstvím apod.).

S tím souvisí vznik druhé charakteristiky: vysoce formalizované a specializované poznatky. Uvedená iniciace je na rozdíl od učení nápodobou spojena s „pro-fessio“, s jistým verbalizovaným „rozepsáním“ poznatků i postupů daného povolání a tím s rituálem veřejného zavazování se a deklarování, tj. je nutně vázána na verbální diskurs. A ten, kdo je nucen verbálně komentovat, objasňovat a rozkrývat určité praktické postupy, musí svou řeč racionalizovat. Takové verbalizované vědění se pak postupně osamostatňuje a odděluje od vlastní (původní) praxe, s níž kdysi splývalo, takže vzniká „teorie“ jako oddělená složka přípravy.

Formálnost a spíše právníký charakter tohoto vymezení vedl samotné funkcionalisty k vytváření jakýchsi mezikategorií typu „kvaziprofese“, „subprofese“, „pseudo-profese“ a zejména „semi-profese“. Klasikem a obhájcem pojetí i termínu „*semi-profese*“ je Etzioni, který jako typického reprezentanta takových polovičatých profesí nebolí „ne tak úplně profesí“ uvádí právě učitelství.

Etzioni (1969) uvádí tři kritéria, která odlišují semi-profesi od opravdové profese:

- je vykonávána ve velkých byrokratických organizacích, které jsou hierarchicky uspořádány a vládne v nich princip administrativní autority odlišný od autority profesních asociací a korporací založený spíše na kreativitě a autonomii jedinců;



- příliš velký počet členů profese;
- příliš velký počet žen.

Etzioniho analýzy jsou ovšem značně schematické. V dalších letech se objevili autoři, kteří plédovali jak pro to, že učitelství je semi-profese, tak proti tomu. Stanovisko, že učitelství se „profesionalizuje“, je nejjasněji vyjádřeno v textu M. Hubermana (1978), nověji Ph. Perrenouda (1994) a F. V. Tochona (1993).

V první skupině autorů jmenujme především anglické pedagogy H. Judge a M. Lemosse (in Bourdoncle 1991). Sice zmírňují Etzioniho schematičnost, ale nakonec docházejí ke stejným závěrům. Situace je však v reálné škole poněkud složitější. Učitel, i na úrovni počátečního stupně školy, je sice úředníkem, který má nad sebou byrokratickou autoritu, ale zároveň je profesionálem, kterého může opravdu kontrolovat jen kolega, a praktikuje profesní činnost, která dává takové možnosti individualizace, že nelze vynutit dodržování univerzální normy. Ukazuje se, že mnoho rozhodnutí učiněných „nahore“ má minimální svazující efekt a účinnost a učitelé ve třídě nakonec zůstávají mnohé „zóny sebekontroly“. Školní etnografie (za mnohé práce zde uvádím jen Woodse, viz 1990) navíc přesvědčivě dokazuje, že učitelé mají v rámci své kultury individualizovaný, ale zároveň učitelskou komunitou sdílený soubor postupů, dovedností, taktik a strategií, jak se vyrovnat se svou profesí a rolí. Podobně hovoří Tchon o expertských dovednostech zkušených učitelů (1993, s. 127-151).

Druhá skupina autorů, pro nás zastoupená Hubermanem a zejména Perrenoudem, sice netvrdí, že učitelství je pravá profese, ale tvrdí, že se jí může stát. Profesionalizaci ovšem nepovažují za mýtus a za motivační chiméru. Jádrem jejich stanoviska je idea učitele jako *klinika procesů učení* a nejen

pouhého předavače poznatků. Takový učitel musí zvládat náročný teoretický rámec kognitivní a sociální psychologie, racionálně analyzovat dokonce vlastní metody a praktické postupy (kladou se na něj tedy nároky meta-analytické).

1.2. Profesionalizace a profesní socializace

Všimněme si podrobněji myšlenky profesionalizace. Zdá se mi, že Huberman představuje jedno její pojetí, kdy je chápána jako *tendence, směřování k oné „pravé“ profesi*. Tyto úvahy vycházejí z představy *evolučního kontinua* profesí v historii (rozhodně ne evoluce pracovní činnosti v rámci individuálního života), kdy na sebe navazují tři stupně: původně vykonávané a neinstitované pracovní činnosti, které se později mění v zaměstnání (řemeslo) vykonané na plný úvazek a sociálně výrazněji ohodnocené, a vývojově nejvyšší stupeň, kterým je profese.

Autoři tvořící proslulou skupinu děkanů všech významných Schools of Education v 50 státech USA známou pod jménem Holmes Group se zabývají učitelskou profesí právě v tomto pojetí (1986). V případě prvního evolučního stupně stačí k výkonu práce selský rozum a praktické „grify“. Člověk se takovou činností naučí *sám v průběhu výkonu práce*. V případě řemesla na jeho zvládnutí sám nestačí, ale potřebuje speciální poznatky a dovednosti osvojované *vedle zkušeného praktika (nápodobou)*. Nejvyšší vývojový stupeň pak má svá východiska v *analýze* příčin a účinků *praktických „grifů“* a dovedností, v postupné *akumulaci* takových *reflexí* a poznatků. Ty se později stávají nezávislé a autonomní a žijí svůj život na místech, která jsou oddělena od míst praktického výkonu profese (specializované školy, univerzity).

Takový vývoj ovšem postupně navozuje

trvalé *napětí mezi epistemologií praktiků a univerzitních učitelů*, promítající se do rozdílných názorů na definování základních poznatků a na adekvátnost metod profesionální přípravy.

V tomto přístupu k profesím a profesionalizaci se vyhraňují dvě pozice. Jedna, zastávaná spíše sociology, kteří nevidí nadějně spojení uvedených dvou poloh (praktické vs. teoretické, činnostní vs. reflektující, „politické“ vs. poznávací, víry a přesvědčení vs. skepticismu a vědecké pochyby, abychom parafrázovali známá weberovská rozlišení). Ty jsou vnímány jako neslučitelné.

Profesionalizace

Obsah	Proces	Stav
racionalizace poznatků a dovedností (I/Kol)	profesionální rozvoj	profesnost
rozvoj kolektivní strategie a rétoriky	profesionalizace řemeslo-profese	„profesionismus“ (stavovství)
individuální interiorizace kol. norem a hodnot	profesní socializace	profesionalita

I/Kol. - v individuálním i kolektivním rozměru

Druhá, zastávaná spíše pedagogy připravujícími učitele, psychology a dnes i některými didaktiky, kteří v učitelství očekávají konečně *profesionalizační pohyb* využívající plodných možností prolínání a návratů mezi dvěma polohami profesní činnosti. Kládou *důraz na analýzu reálných změn v obsahu učitelské činnosti samé valorizujících identitu jejich nositelů* a nastolují problém profesionalizace v jiném významu, spíše jako *profesní socializace* jednotlivých učitelů. V tomto místě bude vhodné přiblížit si synoptickou tabulku dosud užívaných pojmů podle Bourdonclea (1991, s.76; viz tab.).

2. Změny obsahu učitelské profese

Ovšem i Hubermanovy teze a podobná tvrzení jiných autorů je nejprve nutno doložit. Slogan označující učitele za „kliniky učení“ nestačí. Zůstává-li nevysvětlen, je dokonce léčkou. Vždyť vlastně paradoxně prozrazuje inspiraci medicínou či klinickou psychologii - tedy ze sociologického hlediska dvěma nespornými profesemi. Profesnost učitelů tak jako by přicházela zvenku a byla jen odvozená a závislá na pokroku jiných profesionálů. Učitel podle Hubermana aplikuje obecné zákonitosti psychologie kognitivní, vývojové a sociální na individuální případy. Analyzuje učivo ve vztahu k teorii vyučování i k teoriím oboru, analyzuje podmínky vyučování a situaci ve skupině na základě psychologie, stanovuje diagnózu a upravuje své postupy.

Situace je však mnohem složitější. Jednak vzdělání poskytované jednotlivými obory na univerzitě je schematické a hlavně není řádu „teorii individuálních případů“. Jednak není zvládnut proces teoretizace učitelské praxe a proti hlubokému a původnímu empirismu učitelské praxe se staví teoretický



akademismus, který se snaží učinit praktickou část přípravy domněle efektivní a úspornou, a to cestou pojmové koncentrace a abstrakce (srov. kap. 3).

Tochon (1989) upozorňuje na nemožnost takového „ekonomické zkratky“ kvůli principiálně jiné povaze složky „zkušenosti“ vyžadující především trvání, čas. Tato zkratka je podle něj nemístná, protože taková teoretická příprava zbavuje učitelského novice přirozeného rytmu osobního učení. Proto je tak důležitá pro učitele rada a pomoc staršího kolegy, s nímž začátečník může mluvit „jazykem praxe“ bez zbytečného teoretického zprostředkování. Psychologicky je pak tato situace také výhodnější. Zatímco vůči vědecké orientaci univerzitní fakulty je budoucí učitel v situaci stálé závislosti a podřízenosti (ani ne tak administrativní, jako spíše poznatkově dovednostní; vždyť řešení problémů s předávanými obsahy je na akademické půdě pořád mimo něj, u teoretiků oborů!). Nastává paradoxní situace: chce-li se (budoucí) učitel vymanit ze stavu závislosti, podřízenosti a non-autonomie, musí se utéci do imitativního, ale srozumitelného empirismu. Chce-li dostát profesnímu požadavku reflexe a teoretické přípravy, dostává se do situace podřízenosti a závislosti na jiných, „profesnějších“ profesích. Podstata učitelské činnosti je totiž komplexní a různorodá.

Zde se však již dostáváme k nutnosti objasnit si povahu pedagogického vztahu, výchovné činnosti a jejího obsahu.

2.1 Komplexní, až nemožné povolání

Ženevská skupina (Cifali 1986, 1994; Perrenoud 1994; Hameline 1971, 1986) zdůrazňuje skutečnost, že před výčtem parametrů profesní činnosti, seznamy dovedností a přehledem vědomostí se musí provést realistická analýza pedagogické praxe,

podmínek výkonu povolání a problémů, které učitelé musejí každodenně řešit. Jde o to identifikovat spíše logiku výkonu profese, její konstanty dané tím, že se jedná o vztah a o *vyvíjení vlivu* na druhou osobu v tomto vztahu. Z tohoto pohledu se mnozí připojují k Freudovu bonmotu o učitelství jako o třetím z „nemožných“ povolání (srov. u nás Kučera 1994, s. 88-92). Perrenoud cituje svoji spolupracovnici Cifali a sám toto základní stigma profese vztahuje k přípravě na ni: „*Nemožné povolání je takové povolání, u kterého příprava na něj - ať je sebedokonalejší - nezaručuje vysokou a pravidelnou úspěšnost profesních činností. Je to povolání, jehož organickou součástí je neúspěch: jednak žáků, ale také, a možná především neúspěch samotného výchovného podnikání*“ (1994, s. 200-201). Podle uvedených autorů existují tři faktory omezující zásadně vliv jednoho člověka na druhého:

- jedinečnost, identita vychovávané osoby a přirozené mechanismy její obrany - výchova si vyžaduje aktivní spolupráci od žáka, tj. jeho dobrovolné vzdání se části své autonomie a intimity; to je však vše, která není nikdy definitivní, je provázána váháním a obtížemi;
- jedinečnost a identita učitele, jeho vlastní omezení a ambivalence, tj. skutečnost, že učitel je denně konfrontován též „*s dítětem, kterým kdysi byl, s idealizovanou vzpomínkou na něj, s potlačeným dítětem, které mu napovídá většinu jeho reakcí*“ (Cifali 1986 s. 128-129);
- jedinečnost intersubjektivního i interkulturálního vztahu, který se utváří mezi dvěma osobami.

To všechno přináší každodenně rozpory, jež je nemožné překonat jednou provždy. Učitelé nepomůže sebelepší příprava, učebnice, didaktické teorie, školská politika apod. k tomu, aby dosáhl jednou provždy vyřešení otázek navozených výše zmíněnými limi-

ty. Potlačit sebe a přijmout druhého, nebo myslet na sebe a kontrolovat se? Respektovat potřeby žáka a jeho individuální zvláštnosti, jeho identitu, nebo ji měnit? Angažovat se osobně ve vztahu k žákovi, nebo zůstat co nejvíce neutrální? Být rázný, vnutit svou vůli a mít výsledky, nebo spíše dlouze vyjednávat a docílit všeobecného přijetí a souhlasu? atd. Učitelovým osudem jsou spíše trvale křehké kompromisy.

Hameline (1971) ukazuje, že pedagogický vztah je proto principiálně plný napětí. S dítětem mnohdy vůbec nelze vstoupit do fungující spolupráce jinak než prostřednictvím jisté kompatibility, afektivní hry, která má ovšem zase svá rizika. To vede k nutnosti naučit se sám sebe reflektovat, poznávat svá hnutí, skrytá přání, která vedla k pedagogickému chování. Zkrátka, vyžaduje to mít pod kontrolou sám sebe. Tato situace klade na učitele paradoxně mnohem větší nároky než na profesionály v jiných, i uznávanějších profesích.

Z hlediska praktických dovedností učitele si komplexnost až nemožnost profese vynucuje jako svou legitimní součást *improvizaci a tzv. kutilství*. To nás vede k položení otázky praktických kompetencí učitele (2.2.) a k nutnosti zvážit povahu učitelské praxe a možnost její teoretizace a sdělitelnosti (3.).

2.2 Jaké jsou tlaky a co se mění: pojem kompetence

Meirieu (1994), Vonk (1992), Perrenoud (1994) a další hovoří o změnách v profesi a v nárocích na ni. Někteří pateticky pomocí nadužívaného termínu „paradigma“, jako lyonský psycholog učení Ph. Meirieu, jiní pomocí pojmu „model“, jako Vonk, nebo s využitím dynamické, procesuální kategorie „profesionalizační pohyb“, jako ženevský Perrenoud.

Meirieu také chápe posun v základním přístupu k pedagogickému aktu jako pokus

řešit neřešitelné. Jde o neřešitelný rozpor, který je pro učitelství a vychovatelství konstitutivní, tj. nelze si bez něj učitelství představit.

Ten rozpor je rozpor mezi „domestikací“ (doslova: „ochočením“, tj. integrující socializací) žáka, kterou potřebujeme k tomu, aby se mohl emancipovat, osvobodit. Dále se na straně učitele projevuje jako rozpor mezi nekompromisní didaktickou „zatvrzelostí“, když jde o závazné obsahy, a zároveň nutnou pedagogickou tolerancí, když narazíme na individuální variabilitu pojetí světa žáky. A konečně rozpor mezi ambicí dělat věci maximálně dobře a nutností rezignovat v pedagogické práci na dokonalost, neboť neúspěch a selhání k ní neodlučně patří. Meirieu zde cituje Pestalozziho výrok: „Nesni nikdy o dokončeném dile“ (Meirieu 1994).

Klasické paradigma učitelské práce definuje pomocí trojúhelníku, jehož třemi vrcholy jsou:

- tayloristické vymezení *dílčích úkolů a operací*, programů vytváření dílčích dovedností a schopností u žáků;
- behavioristicky koncipovaný mechanismus dosahování shora vymezených programů na principu *zpevňování* s jasnou a viditelnou sekvencí *kroků*;
- pozorovatelné výstupy žáků sloužící především (vnější) *kontrolě* (prováděné i lidmi mimo konkrétní školu).

Posun vidí v tom, že různé tlaky postupně mění představu o vrcholech tohoto pomyslného trojúhelníka:

- cíle a obsahy vzdělání se stále častěji tvoří přímo na místě, ve škole, mezi učiteli a mezi učiteli a žáky - mají podobu ucelenějších a integrovaných *projektů*;
- převažující mechanismy uskutečňování takové výuky stále častěji spadají pod tzv. *konstruktivistické postupy* (rozvíjené zejména kognitivními psychology a oborovými didaktiky);

- výsledky žáků slouží především *hodnocení* (evaluaci) s *výchovným a osobnost formujícím efektem*.

Společně všem těmto změnám je ale to, že činnost učitele posouvají do oblasti větší nejistoty; dění, které se ve škole odehrává, činí méně čitelným a viditelným a znemožňují tolik uklidňující kontrolu. Vytvářejí, byť se v praxi ještě zdaleka tolik neprosazují, otazníky nad vymezením potřebných učitelských kompetencí, dovedností, nad modelem přípravy na profesi.

Podobně Vonk (1992) hovoří o dvou modelech učitelství. Převažuje prý *model minimálních kompetencí*, kdy učitel je pouhým „dodavatelem zboží, vyrobeného někým jiným“. Sleduje se předepsaná efektivita tohoto předávání. Učitel je pouhým mechanickým vykonavatelem určitých „griřů“, jejichž kvalita je garantována především jeho *kvalifikací*.

V druhém modelu, který označuje jako *model otevřené profesionality*, je učitel v centru dění, odpovědný za analýzu vlastního jednání, za identifikaci potřeb a možností dětí, za vyjednání učiva a postupu v něm atd. Vonk však neupřesňuje, jaké konkrétní dopady mají tyto modely na vyžadované kompetence a dovednosti a na způsoby přípravy na výkon povolání.

Tento druhý pohled se opírá o sociální a kulturní změny zasahující roli školy (nové úkoly a problémy, nové zátěžové faktory) a profesi učitele. V centru tohoto modelu stojí populární pojem „*kompetence*“ učitele.

Demailly (1987) konstatuje, že dochází k vývoji praktických vyučovacích a socializačních strategií učitelů, protože ti se musejí adaptovat na nové požadavky a tlaky. Jsou jimi zejména:

- všeobecná demokratizace vzdělání a masovost přístupu dětí ze všech sociálních vrstev na stále vyšší stupně škol, které staví učitele před velice diverzifikovaný

soubor žáků, což mu téměř znemožňuje bezproblémově aplikovat uniformní vyučovací postupy;

- žáci a jejich rodiny spatřují ve škole jednu z hlavních nadějí a možností, jak vůbec úspěšně vstoupit do života, mimo školu je taková cesta málo pravděpodobná; na pozadí tohoto konstatování je pak v některých zemích rozšířený školní neúspěch nepříjemným břemenem i pro učitelovo profesionální sebepojetí;
- politické a ideologické tlaky všude ve světě „otevírají“ školu vnějším pohledům (zde neobstojí argumentace „kvalifikací“, např. diplomem).

Důsledky jsou zřejmé:

- stále více se snižuje váha „kvalifikace“, jak jsme ji vymezili výše ve prospěch hledání nových kompetencí vynucovaných praktickými situacemi výkonu profese;
- stále více budou vědní, oborové (předmětové) poznatky považovány za pouhé *conditio sine qua non* a do popředí se budou dostávat vědomosti a dovednosti, jejichž status je zatím dost mlhavý („dovednost didaktické transpozice“, „učitelský takt“, „komunikační dovednosti“) - což neznamená, že jde o „nevědecké“ nebo nedůležité předpoklady;
- na významu nabývají poznatky a dovednosti pedagogické a didaktické, schopnost práce s „transverzálními“ obsahy (prostupujícími více oborů), formulování a rozvíjení projektových forem práce blíží se způsobům poznávání mimo školu.

Ty předpoklady a dovednosti, kterými učitelé čelí uvedené situaci, označuje pak Demailly jako *kompetence*.

Patří sem zvládnutí poznatků spojených nejen s *vytvářením předmětové (oborové) identity*, kde nejde jen o vlastní poznatky studovaného oboru, ale též o dějiny a epistemologii oboru. Učitel nemá být pouhým znalcem oboru, ale *něčím víc*. Měl by *znát*

podmínky rozpracování a vytváření poznání. To vyžaduje po skutečně dobrém učiteli, aby dokázal zvědomit a dostat pod kontrolu některé myšlenkové, zejména metakognitivní, procesy. Takové uvědomění u experta-neučitele, byť vynikajícího, nemusí velice často vůbec nastat, protože to nemusí potřebovat (díky rutinizaci a automatizaci základních myšlenkových operací).

Dále je důležitou kompetencí osvojení poznatků umožňujících *zvládnutí procesů učení žáků*. Patří sem to, co se tradičně označuje jako pedagogicko-psychologické dovednosti a znalosti, ale navíc dnes musíme podtrhnout i didaktiku (právě ve spojení s využíváním znalostí o etapách kognitivního vývoje, o komunikaci a interakci) a sociologii výchovy. Objevuje se novější termín „znát individuální strategie učení žáků“, metody předávání poznatků, ale také „metody přístupu k poznání“. Celkově jde o propojení sociologických, psychologických a didaktických znalostí (dosavadním životopisem a sociálním začleněním žáka určená přístupnost světa poznání spojená s jeho osobní strategií učení ve vazbě na volbu vhodné didaktické metody učitelem).

Podle Demailly si všichni učitelé vypracovávají takové dovednosti, postupy, metody a strategie, které jsou *privátní a neviditelné* či „tiché“. Učitel o nich mnohdy ani „neví“, resp. není s to je verbalizovat, strukturovat vyprávění o nich. Tyto praktické dovednosti jsou navýsost individuální. Jejich svědky jsou skoro výlučně děti, výjimečně inspektor, ředitel nebo kolega.

Demailly nakonec tvrdí, že nejde o nic radikálně nového. Jde jen o úpravu tradiční definice učitelské kompetence, kde ovšem složka onoho zamlčeného (česky často „osobní umění“ či charisma) je postupně přiváděna k řeči, racionalizována. Nové je jen následující:

a) to, co bylo dosud považováno za ja-

kousi *exkluzivní nadvahy*, je dnes považováno za *nezbytnost*, aby byl učitel úspěšný;

b) vlastností, které *byly* kdysi *připisovány jedinci* (talent, umění, kouzlo osobnosti), *jsou* dnes *vnímány jako kolektivní schopnosti*, resp. požadavky profese, jejichž osvojování by dokonce měla zajišťovat instituce (v terminologii Bourdoncelovy tabulky pojmů bychom řekli, že to, co bylo záležitostí profesní socializace jedince vstupuje masivně do rozvoje profese).

3. Teorie praxe - co se lze vůbec naučit ?

Je známo, že téměř klasickým pseudosporem v učitelské přípravě je konfrontace teorie a praxe, jejich poměru a jejich přínosu celkové efektivnosti přípravy studenta učitelství. „Pseudosporem“ nazývám tuto otázku proto, že téměř nikdy se nekladou otázky podstatné. Totiž o jaké teorii a o jaké praxi vlastně mluvíme, jak jsou definované a v přípravě vystavěné ? Dnes převažuje názor, že „spojení s praxí“ či znalost praxe se stává nediskutovanou nejvyšší referenční hodnotou. Takřka absolutní - zkrátka, praxe má vždycky pravdu. Je to pramen nejčistší. Bohužel nás realita přesvědčuje, že tomu tak není a že „přivést školní praxi k řeči“ není tak jednoduché, že je to svým způsobem věda (i „věda“). V tom tkví také problém teoretického uchopení praktických učitelských postupů a událostí školního života.

Quebecká škola se již od 60. let intenzivně touto otázkou zabývá. Dnes nejznámější její reprezentant F. V. Tochon (1993) na základě analýzy činnosti a reflexi učitelských expertů zkoumal přípravu budoucích učitelů na výkon povolání. Spolu s C. Clarkem (1988), D. Berlinerem (1989) a D. Schonem (1987) představuje nejvýznamnějšího badatele v oblasti tzv. teacher thinking (učitelského myšlení).

Terénní badatelé a zkušení praktiké vědí,

že znalost praxe, i když je účinná, není snadno vyjevitelná a převádí se obtížně do slova (jde o tzv. tacit knowledge). Znovu se tak připomíná metafora C. Lévi-Strausse (1962) o „kutilské“ epistemologii stojící v protikladu k jakési „inženýrské“ technologii. Ve svém důrazu na „vědu o konkrétním“ Lévi-Strauss ukazuje, že původně člověk fungoval jako „kutíl“. Zdá se, že některé profesní činnosti mají i dnes podobné charakteristiky. Jaké to jsou charakteristiky? Kutíl především *plánovitě improvizuje*:

- užívá všeho, co má po ruce, co se hodí;
- jeho pracovní plán je definován spíše instrumentalitou situace;
- výsledkem je „objektivní neboli nutná náhoda“;
- jeho myšlení je spíše retrospektivní (vede dialog s již existujícím a ze stop minulých zkušeností, postupů a řešení zvažuje, co může být významně použito);
- je více všeobecným lékařem než specialistou - přizpůsobuje strukturu svých odpovědí a chování událostem, spíše než aby svět kolem měnil na základě přesného analytického plánu, v souladu se specializovanou teorií a hypotézami.

„Inženýrská“ logika vládne ovšem nejen ve světě techniky, ale třeba i ve vysoce specializovaném světě univerzitních oborů. Vykazuje pak povětšinou příznaky opačné.

Praktické myšlení se tak někdy v protikladu k analytické „inženýrské“ technologii definuje jako *intelektuální kutilství*, které je charakterizováno ponořením, či vklíněním myšlení, reflexe v činnosti samé (Schonovo „thinking-in-action“ definující učitele jako „reflective practitioner“, srov. Schon 1983). Poznání je u expertů nejčastěji v činnosti samé, a dokonce oni sami nejsou schopni ho podat, popsat, mluvit o něm, nebo tak činí nepřiměřeným způsobem. Zkušený učitel se „myslící činností“ podobá spíše výzkumníkovi-fenomenologovi, který je zaměřen na

praktický kontext. Není závislý na kategoriích a řeči konkrétní metody, techniky nebo teorie, ale vytváří vlastně *teorii jedinečného případu*, pro každý případ novou.

Inteligence učitele-praktika je totiž spíše kontextová a hlavními prvky její logiky jsou *situace a události*. Zkušený učitelský expert vykazuje podle studií následující znaky:

- má schopnost přesouvání a rozšiřování kognitivního rámce, zejména v problémových situacích; není rutinní a nepostupuje automaticky;
- jeho jednání je *nezprostředkované*, myšlenkově neanalyzované: přitom ovšem nelze říci, že je nereflektované, „jako by vyvěralo ze sféry před jazykem, před logikou modelů“ (Tochon 1993, s. 168);
- uvedená bezprostřednost jeho jednání svádí k dojmu, že jde o *kompetenci* téměř *řádu percepce*: zkušený učitel věci hned „vidí“, poznává naostro a jeho percepce jako by přímo organizovala jeho jednání a dávala mu strukturu a řád. Skoro jako by se vynechával proces myšlení, dochází ke splývání subjektu s objektem;
- zdá se, že jde o výsledek profesní nutnosti jednat *hned* za situace, kdy nejednat, být jen na okamžik, nejde;
- učitel-praktik má vysoce vyvinutý smysl pro *typičnost, resp. atypičnost události* nebo situace, který mu umožňuje reagovat adekvátně a jen když je to nutné;
- zkušený praktik z hlediska logického usuzování nepostupuje ani indukci, ani dedukci, ale *abdukci*. Tento pojem filozofa a sémiotika Ch. Pierce užívá Tochon (1994, s. 146-151), aby ukázal, že u takového učitele jde většinou o výběr jedné z několika hotových hypotéz, spíše než o konstrukci hypotézy induktivním (z případů se konstruuje pravidlo), nebo deduktivním (z pravidla se vyvozuje poznání případu) způsobem.

V tomto podání by se tedy kýžený cíl přípravy, zkušený učitel-expert, mohl jevit jako nepřemýšlející jedinec reagující konjunkturalně na situace a přizpůsobující se kontextu. Často se naopak pozoruje značná nekonformnost experta a konstatuje se, že výše uvedeným chováním prosazuje svou individuální normu chování, osvobozuje se od vnějších tlaků a pravidel a reaguje jako subjekt, jako svébytný jedinec na jedinečnou situaci. Tochon užívá paradoxního spojení „*prototyp atypičnosti*“ (Tochon, cit. d. 171). To všechno činí ovšem velice nejistým předatelnost uvedeného poznání a dovedností. Co tedy lze dělat?

Vycházet při definování učitelské profese z postupů zkušených praktiků a aplikovat získané poznatky do pregraduální přípravy na učitelské novice je víc než ošidné. Všichni výše citovaní autoři před tím varují. Doporučují spíše klást větší důraz na procedurální (jak se poznatek utváří a získává) a kontextuální (jak se mění situace od situace) aspekty poznávání v pregraduální přípravě. Doporučují též, aby *i deklarativní (verbálně sdělované) poznatky byly strukturovány podle událostí prožívaných ve třídě*, a to prožívaných pokud možno studenty samotnými. To je ostatně obsahem tzv. reflexivní přípravy. Zdá se téměř jisté, že neexistují obecně účinné metody a soubory technik ke zvládnutí komplexity, nejistoty a problematičnosti učitelského povolání. Je však třeba opustit fikci tzv. vědecké, tj. technicky přesné („inženýrské“) výstavby přípravy učitelů. Spíše ukázat dilemata, rozpory a nejistoty, se kterými se budoucí učitel bude potýkat. Seznámit ho s celou řadou postupů, jak porozumět jedinečným procesům a získat vhled do základních profesionálních situací. Naučit se v učitelství předem znát zejména nutnost odstupů, reflexe a kladení otázek vlastního konání.

Literatura:

- BERLINER, D. C.: *The place of process-product research in developing the agenda for research on teacher thinking*. In: Clark, C. M. - Lowyck, J.(eds.): *Teacher thinking and professional action*. Louvain, Leuven University Press 1989, s. 3-22.
- BOURDONCLE, R.: *La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines*. Revue Française de Pédagogie, č. 49, 1991, s. 73-92.
- CIFALI, M.: *L'infini éducatif: mise en perspectives* -In: Fain, M. et al. (Ed.): *Les trois métiers impossibles*. Confluents psychanalytiques. Paris, les Belles Lettres 1986.
- CIFALI, M.: *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris, P.U.F. 1994.
- CLARK, C.M.: *What veteran teachers learn from beginners*. Nottingham, ISATT Newsletter, 1988, s. 22-31. In: Tochon, F.: *Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts?* Recherche et Formation, č. 5, 1989, s. 25-38.
- DEMAILLY, L.: *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants*. Sociologie du travail, 1, 1987, s. 59-70.
- ETZIONI, A.: *The Semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers*. New York, The Free Press 1969.
- GOODE, W. J.: *The Theoretical Limits of Professionalization*. In: Etzioni, A.: *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York, The Free Press 1969, s. 267-277.
- HAECHT, A. van: *Les nouvelles manières de connaître: une traversée, la transmission des savoirs*. Rkp. Nouvelles valeurs et organisations. Quelles cultures en émergence ? 19.-21.9. 1991, Université Laval - Québec.

- HAMELINE, D.: *Les risques du métier. Psychanalyse de l'enseignant*. In: Du savoir et des Hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire. Paris, Gauthier-Villars 1971.
- HAMELINE, D.: *L'éducation, ses images et son propos*. Paris, ESF 1986.
- Holmes Group: *Tomorrow's teachers*. East Lansing. Minn.: Author, 1986.
- HOYLE, E.: *Sociological Approaches to the Teaching Profession*. In: Hartnett, A. (Ed.): *The Social Sciences in Educational Studies. A Selective Guide to the literature*. London, Heineman Educational Books 1982.
- HUBERMAN, A.M.: *L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone*. In: Debessse, M. - Mialaret, G.: *Traité des sciences pédagogiques. Tome 7: Fonction et Formation des enseignants*. Paris, PUF, 1978, s. 315-340.
- JACKSON, J. A.: *Professions and Professionalization*. Cambridge, University Press 1970. In: Bourdoncle, R.: *La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines*. Revue Française de Pédagogie, č.94, 1991, s. 73-92.
- KUČERA, M. - VIKTOROVÁ, I.: *Commitment studentů*. In Kol.: *Pedagogická fakulta očima studentů*. Praha, PedF UK 1994, s. 88-92.
- LÉVI-STRAUSS, C.: *La pensée sauvage*. Paris, Plon 1962.
- LIEBERMAN, M.: *Education as a Profession*. New York, Prentice Hall 1956.
- MEIRIEU, Ph.: *La pédagogie peut-elle échapper à la manipulation?* (Může pedagogika uniknout manipulaci?). Přednáška na II. bienále o výchově. Paříž, 10.4.1994.
- PARSONS, T.: *The Professions and Social Structure*. In: Parsons, T.: *Essays in Sociological Theory*. Glencoe, Illinois, The Free Press (Revised Edition) 1958, s. 34-49.
- PARSONS, T.: *Professions*. In: *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York, MacMillan 1968, s. 536-547.
- PERRENOUD, Ph.: *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan 1994.
- SCHON, D. A.: *The reflective practitioner*. New York, Jossey Bass 1983.
- SCHON, D. A.: *Educating the reflective practitioner*. New York, Basic Books 1987.
- ŠTECH, S.: *Nové tendence v přípravě učitelů: francouzské strategie a zahraniční zkušenosti*. Pedagogika, 1992, 3.
- TOCHON, F.: *Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts?* Recherche et Formation, č.5, 1989, s. 25-38.
- TOCHON, F.: *L'enseignant expert*. Paris, Editions Nathan 1993.
- VONK, J. H. C.: *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques 1992.
- WOODS, P.: *Teachers skills and strategies*. Falmer Press 1990.