

Profesionální výcvik učitelů

Příprava učitelů na vedení žáků k samostatnosti a tvořivosti

Josef Maňák

Samostatnost a tvořivost osobnosti se obecně považuje za nejvýraznější projev lidské existence, který vyjadřuje její autonomii, svébytnost a jedinečnost, a proto jako vrcholný cíl by měl být trvale v centru výchovného úsilí. Cesta zrání a formování samostatnosti a tvořivosti člověka je dlouhá a náročná, je ovlivňována mnoha činiteli, závisí na mnoha podmínkách a četní jedinci ani nedosáhnou optimální úrovně svých potencií. Rozsáhlou problematiku si vzhledem k našemu tématu vymežíme třemi otázkami, na něž se pokusíme stručně hledat odpověď: Je vůbec tvořivost učitelná? Jaké místo v tomto procesu by měla zaujímat škola, učitel? Jak pro tuto funkci nejlépe připravovat učitele?

Máme-li se vyslovit k učitelnosti tvořivosti, musíme se pro inspiraci vrátit až do antiky k Sokratovi, který byl ve své době postaven před stejný úkol. I když se v 20. století otázka klade poněkud jinak, vlastní podstata tázání je stejná: Osvojuje si člověk vědomosti, získává vlastnosti a vytváří si postoje zprostředkovaně, vlivem cizího působení, anebo k nim jedinec dochází sám, na základě rozpomínání, vlastním přičiněním, živelně, svou konstruktivní aktivitou? Ani po tolika staletích není odpověď snadná a jednoduchá.

V současnosti sílí hlasy, které oprávněně zdůrazňují jedinečnost, autentičnost a neopakovatelnost lidské osobnosti. Někteří myslitelé deklarují právo osobnosti na konstrukci svého vlastního světa, poněvadž objektivní poznání a objektivní svět vlastně neexistuje. Stoupenci antipedagogiky (např. H. von Schoenebeck, 1994) dokonce zcela odmítají výchovu a uznávají legitimitu pouze funkcionálního působení, v němž není žádný výchovný úmysl, poněvadž už malé dítě prý ví lépe než dospělý, co je pro ně dobré a prospěšné.

Fenomén tvořivosti patří k jevům, na nichž nastíněná problematika zvláště výrazně vystupuje do popředí. Tvořivost, tj. odhalování, objevování, vynalézání něčeho nového a prospěšného, co předtím neexistovalo, má hluboké kořeny ve výbavě osobnosti, v nadání a talentu, na jejichž základech se projevuje a rozvíjí. Romantické pojetí spojuje tvořivost převážně jen s uměleckými artefakty, které nás svou výjimečností jednoznačně o originálních

kvalitách přesvědčují. V širším slova smyslu, který sdílí též pedagogika, se však tvořivé projevy přisuzují každé normální lidské bytosti, a to ve všech oborech činnosti, ovšem na různé úrovni a v rozdílném stupni svého vyjádření. Za tvořivého proto považujeme i žáka, který přichází s novým nápadem a nachází řešení jemu přiměřených problémů, které je pro něho nové, překvapivě objevené, i když objektivně o obohacení našeho poznání vůbec nejde. Je to však zárodek možná budoucího unikátního činu, projev tvořivosti expresivní, produktivní nebo invenční, která se může za příznivých okolností rozvinout i v tvořivost emergetivní.

Tím jsme se už částečně nepřímo vyjádřili i k otázce, zda je tvořivost učitelná. Odpověď není zcela jednoznačná, protože sama skutečnost je velmi složitá a mnohostranně podmíněná. Výsledky četných badatelů potvrzují, že tvořivé jednání se skládá z celé řady procesů, z nichž některé lze do značné míry nacvičovat a zdokonalovat. Podle J. P. Guilforda sám intelekt obsahuje na 120 faktorů, z nichž zatím známe asi 50, které je většinou možno trénovat a posilovat. Kromě intelektuálních procesů se při tvořivosti uplatňuje také představivost, fantazie, imaginace a intuice, které mají nemalý podíl na samostatném a tvořivém jednání člověka. Nesmí nás mýlit, že ve škole se jen málo dostávají ke slovu, ačkoliv příležitostí je dostatek (viz např. G. Rogari, 1990). Obdobně lze záměrně rozvíjet další předpoklady tvořivých aktivit, jako jsou např. plynulost, pružnost a původnost myšlení, citlivost na problémy atd. Zajisté je ovšem nutno respektovat individuální rozdíly a předpoklady, jakož i stupeň vloh a nadání, které jsou pro vyšší úroveň tvořivosti nepostradatelnou podmínkou. Současně ovšem je nezbytné neustále si uvědomovat, že hledat, odhalovat a rozvíjet předpoklady pro tvořivou práci v různých oborech činnosti u každého žáka patří neodmyslitelně k étosu učitelské profese.

Jestliže tedy lze tvořivost žáků do značné míry a v různém rozsahu podporovat a rozvíjet, je na místě se ptát, jakou funkci má mít ve vedení k samostatnosti a tvořivosti škola, učitel, rodina, popřípadě další činitelé. V této souvislosti je poučný příběh A. Einsteina ze studentských let. Protože na rigidně vedeném gymnáziu v Mnichově neuspěl, dokončil studium a složil maturitu na ústavu v Aarau ve Švýcarsku. Krátké období (1895–1896), které strávil na této škole pokračující v tradici Pestalozziho, s vysokým oceněním Einstein vzpomněl (jako nejdůležitější etapy svého duševního formování) i ve 14-řádkovém životopisu, který napsal při příležitosti udělení Nobelovy ceny. Je to neobyčejně závažné svědectví o škole, na níž byla domovem samostatnost a svoboda žáků. Hlavní požadavek na školu v tomto směru je zřejmě v tom, aby se vytvořilo příznivé klima, které zajišťuje nezbytné podmínky pro probouzení a kultivování předpokladů a schopností

dřímajících v žáku. Tuto moudrost znali všichni velcí výchovní reformátoři, kteří mnohdy i v praxi ověřili k tomuto cíli směřující zásady a vyzkoušeli vhodné metodické postupy a prostředky. Takovou školu měl pravděpodobně na mysli Komenský, když ji označil slovem „líbezná“, tj. školu, kterou mají žáci rádi, protože práce v ní odpovídá také jejich zájmům a potřebám. Bylo by tedy třeba revidovat jednostrannou scientistickou orientaci nynější školy a víc respektovat takové učební obsahy, které člověk nejvíc potřebuje v životě. M. Zelina, M. Zelinová (1992) navrhli klíče, které by mohly otevírat školu budoucnosti. Je to změna vztahu učitele a žáka, rozvoj hodnotícího myšlení a z toho vyplývající zřetel na kvalitu osobnosti. Zejména změna vztahu učitel-žák patří k rozhodujícím faktorům, které by školu uzpůsobily pro nové formy práce (NEMES, 1994).

Nemalou úlohu při formování osobnosti má rodina, proto i při rozvíjení kreativity žáka by s ní škola měla plně počítat. Rodina totiž od malička může dítě v tomto směru připravovat a utvářet, budovat základy sociálních vazeb a hodnotové orientace, a také posilovat samostatnost, pěstovat smysl pro inovaci, i když třeba jen v rámci rodinného života atd. Hodně záleží na životním stylu rodiny, na ekonomické a kulturní úrovni a na celkovém klimatu, od něhož se odvíjejí konkrétní výchovné metody a postupy. Rodiče si mají pro své děti najít dostatek času, aby s nimi mohli co nejvíc komunikovat, poznávat jejich schopnosti a citlivě usměrňovat jejich osamostatňování.

Škola jako výchovně-vzdělávací instituce navazuje na rodinnou výchovu, ale měla by v úzké spolupráci s rodinou co nejdéle pokračovat. Předpokladem úspěchu je vzájemná důvěra, oboustranné poznání, vstřícnost a otevřenost. Není tajemstvím, že mezi školou a rodinou často existuje určité napětí, nedůvěra a nepochopení. Aby škola mohla dosáhnout náročných cílů v oblasti rozvoje osobnosti se zřetelem na optimalizaci jejich tvořivých projevů, je nutno tuto animozitu překonávat a žáky a tím také i rodinu pro dané cíle získávat. Žádoucí klima ve škole vyžaduje získat ke spolupráci nejen rodinu, ale též širší společenskou veřejnost, občanskou komunitu, v níž škola působí. Proto je nezbytné učitele v tomto smyslu pro profesi připravovat, aby se vymanili z odbornické jednostrannosti své aprobace a viděli souvislosti, které konečné výsledky jejich výchovně-vzdělávací činnosti při rozvoji tvořivosti žáků ovlivňují.

Otázkám přípravy budoucích učitelů se sice věnuje trvalá pozornost, ale zdá se, že se někdy nepostihuje meritum věci. Důsledkem tohoto stavu je, že v přípravě učitelů lze pozorovat jen málo progresivních změn postihujících základní problémy jejich přípravy, neboť situace na školách se příliš nelepší, dokonce někteří noví absolventi učitelských příprav se ve školách fyzicky i obrazně ztrácejí, pedagogická teorie a praxe se i nadále od sebe vzdalují.

Bez přehánění lze konstatovat, že zásadnější obrat v přípravě profesionálně zdatného učitele ve smyslu nastíněných cílů nás ještě čeká.

Má-li učitel naplňovat své hlavní poslání, totiž vést osobnost žáka k naplnění jejích hodnotových kvalit, jež se projevují hlavně v tvořivých aktivitách, měl by vzít do úvahy široké spektrum vlivů, v jejichž silovém poli se realizace osobnosti uskutečňuje. Toto hledisko má dalekosáhlé důsledky pro přípravu budoucích učitelů, neboť znamená její podstatnou změnu, tzn. přechod od mozaikové, kvantitativní, předmětově scientistické orientace ke koncepci celostní, kvalitativní, osobnostně humanistické. Cílem této přípravy by byl odborník jak na vedení žáků k ovládnutí nezbytných vědomostí a dovedností, tak také, na rozdíl od současného stavu, vychovatel zaměřený na formování osobnosti, na rozvoj potencií individua.

Návrh může připadat jako vize vzdálené budoucnosti. Avšak s tímto obratem v přípravě učitelů by se mělo už dnes počítat, neboť život bude brzy s naléhavostí klást především důraz na osobnostní vlastnosti člověka, na jeho postoje, komunikativnost, svobodné rozhodování, samostatnost a tvořivost, vždyť už dnes je evidentní, že kvantitativní růst dosahuje svých mezí ve všech oblastech. Některá opatření v přípravě učitelů je však možno uskutečnit už nyní: místo diferenciací by měla nastoupit integrace, místo učených přehledů a popisů zřetel k potřebám života a profese, místo kvantity kvalita atd. Jde sice o zcela univerzální požadavky, které jsou žádoucí pro změnu celkového pojetí učitelské přípravy, ale současně mají zásadní význam i pro přípravu učitelů pro vedení žáků k samostatnosti a tvořivosti.

Specifické nároky na přípravu učitelů pro vedení žáků k samostatnosti a tvořivosti se kromě naznačených oblastí výchovně-vzdělávací práce týkají výběru učiva (L. Held, T. Liphay, 1986), techniky kreativního řešení problémů (E. P. Torrance, R. E. Myers, 1973), péče o nadané žáky (E. P. Torrance, 1967), instrumentária aktivizujících a alternativních výukových metod (R. E. Myers, E. P. Torrance, 1967), technik rozvíjení tvořivosti (V. Smékal, 1994) atd. K tomu přistupuje naléhavá potřeba vybavit budoucího učitele také odpovídajícími metodickými dovednostmi k řízení postupného, ale zároveň i simultánního vývoje žáka od aktivity k samostatnosti a tvořivosti, schopnosti diagnostikovat nadaného žáka, schopností zodpovědně se rozhodovat v problematice kurikula atd. Není toho málo, čím je nutno budoucího učitele vyzbrojit, aby byl s to plnit všechny uvedené postuláty. Na štěstí téměř všechny uvedené požadavky nezbytné pro vedení žáků k samostatnosti a tvořivosti mají společného jmenovatele, jímž je hluboký zájem o učitelskou profesi. Tímto směrem už od výběru kandidátů učitelství se musí příprava učitelů ubírat, jinak budeme opakovaně zjišťovat, že naše úsilí není zcela efektivní.

Literatura

- Held, Z., Liphay, T.: K pedagogickým problémom výchovy k tvorivosti. *Pedagogika*, 1986/4. s- 443–457.
- Myers, R. E., Torrance, E. P.: Can Teachers Encourage Creative Thinking? In: J. C. Gowan: Some newer theoretical implications for creative learning, s. 158–163.
- NEMES: Jak měnit a rozvíjet školu. Praha 1994.
- Rodari, G.: *Grammatika fantazii*. Moskva 1990.
- Schoenebeck, von H.: *Antypedagogika*. Warszawa 1994.
- Torrance, E. P.: *Gifted Children in the Classroom*. New York 1965.
- Torrance, E. P., Myers, R. E.: *Creative Learning and Teaching*. New York 1973.
- Směkal, V.: Teze k výzkumu podstaty tvořivosti a technik jejího rozvíjení. Brno 1994.
- Zelina, M., Zelinová, M.: Tri zlaté klíče tvorivosti. *Pedagogická orientace*, 1992/1, s. 85–91.

Autodiagnostika učitele

Pavel Vacek

Nezbytným předpokladem pozitivních změn jakéhokoliv sociálního systému je vyhodnocování jeho činnosti — tedy jeho výkonů (výsledků). Toto hodnocení se týká systému jako celku (příkladem konkrétního sociálního systému je škola) i jeho jednotlivých komponent, které mohou být různé hierarchizovány (lze hodnotit výsledky na 1. nebo 2. stupni ZŠ, nebo skupinu učitelů přírodovědných předmětů, popř. učitelů tělesné výchovy apod. — až se dostaneme k jednotlivému učiteli). Hodnocení může mít podobu průběžnou nebo se uskutečňuje po určitých etapách (fázích) činnosti. Tedy obecně vzato zpětná informace se může týkat úspěšnosti odbytu vyrobeného zboží, stupně sledovanosti televizního programu, výkonnosti konkrétního pracovníka u soustruhu apod. Ty oblasti lidské činnosti, kde je výkon měřitelný (tedy snadno dostupný kvantifikaci) a tudíž bez velkých obtíží srovnatelný s danou normou, jsou z hlediska přesnosti a bezprostřednosti a tedy i funkčnosti zpětné vazby ve výhodě. Naopak čím méně je průkazný či měřitelný výsledný produkt, tím nezbytněji kontrola zahrnuje (monitoruje) proces, vlastní průběh „vznikání“. Posoudit úspěšnost učitelovy práce přes „výsledný produkt“ je velmi obtížné a ošidné, zejména tehdy, chceme-li se vyvarovat nejrůznějších simplifikací a jednostranností. (Viz dále.)

Tyto vstupní úvahy nám umožňují přistoupit k otázce „pěstování“ zpětné vazby v učitelské profesi. Aktuálnost tématu bezprostředně souvisí s transformací uzavřeného autoritativního systému k systému jinému —