

Artikulace teorie a praxe v učitelství (dilemata profese)

Stanislav Štech

Rozhodl-li jsem se pojednat téma v podobě *dilemat*, činím tak především z důvodů věcných. Učitelská profese se totiž zdá být charakterizována silnou ambivalencí (Tochon, 1993), rozpory, které někteří označují jako „věčné“ (Castoriadis, 1991, Kučera, 1994), a jejich řešení za „nemožné“ (Freud, 1971, Cifali, 1986, Perrenoud, 1994). Úloha poznání a dovedností nabývaných v praxi a způsob jejího výkonu je tím, co podle některých učitelství neřadí do rangu uznávaných profesí, na druhé straně se stává zárodkem pro definování pojmu kompetence jako argumentu pro posílení prestiže učitelství...

Klinické dilema vyplývá z faktu, že učitelství je vztah, jehož předmětem je zase vztah. Je to vlivová záležitost, kde převládá *pohyb* (spíše než pozice) mezi přijetím a odmítáním (druhou osobou), mezi blízkostí a distancí, mezi autonomií (žáka) a podrobením (téhož žáka, chci-li ho jednou dovést k autonomii). Je to dilema mezi ambicí měnit jiného člověka k autonomii (navíc prostředky omezujícími tuto autonomii), aspirovat vlastně na utopii a nutností rezignovat na úplný úspěch, který nikdy není absolutně možný v povoláních, kde se ovlivňují lidé. Uvedené konstitutivní dilema učitelské profese se zcela opomíjí v přípravě. Vynořuje se nejčastěji se vstupem do praxe (někdy již při studentských praxích jako zvláštní, těžko definovatelná úzkost či nejistota). Je to záležitost žitá, ponechaná nejčastěji náhodnému učení ze zkušenosti. Využít praxí k reflexím nad osobní verzí tohoto dilematu by bylo jistě adresnější a přínosnější než mnohdy neorganicky začleněné výcviky interakčních dovedností...

Další dilema by se nejspíše dalo označit jako *osobnostně* (-*psychologické*). Výkon profese je tu vždy vázán na osobnost učitele. Jde na jedné straně o jeho vybavenost poznatky (vědními, každodenními, aplikovanými) a dovednostmi. Ty jsou na jednom pólu, získávané obvykle vzděláním (převážně teoretickým či simulovaně akčním). Na druhé straně však působí *soubor schémat* (kognitivních, percepčních, hodnotících, jednacích), které sociolog Bourdieu označuje svým nejslavnějším pojmem jako „habitus“, a podle něj Perrenoud odvozuje pro učitelství *profesionální habitus*. Tento habitus osobnosti je neuvědomovaný, funguje v „iluzi spontánnosti“ (Bourdieu), těžko se do něj zasahuje (obtěžně se mění) a práce na něm se označuje jako techniky „zvědomování“ (prise de conscience, conscientizace). Dilema spočívá v zdánlivé neovlivnitelnosti habitusu a nutnosti vyjít z jeho uvědomování k reflexi, která teprve umožní aktualizaci zmrtvělého vzdělání.

Jiné dilema se vztahuje explicitně k modelu přípravy. Na jedné straně imperativ profesně náročné, univerzitní přípravy se sumou poznatků z mnoha oborů, které mají být aplikovány v praxi, předpokládá promyšlenou „inženýrskou“ logiku přípravy učitele, v níž se vztah teorie a praxe zužuje na otázky: kolik, kdy, čeho. Otázka po povaze tzv. teorie a po podobách, logice a směřování tzv. praxe zde není kladena.

Na druhé straně je učitelská příprava stále více stavěna před imperativ praktické úspěšnosti a privilegování praxe jako „kritéria“, kterým se poměří vše, i teoretická složka. Preferuje se „tvořivost“ typická pro zkušené učitele. Avšak zapomíná se, že tu nelze jako klíč bez dalšího nabídnout novicům. Vzniká tedy falešná alternativa „buď, anebo“.

Místo aplikačního modelu závěrem doporučím ke zvážení model jiný. Ten je založen na **cyklickém pohybu** složeném z návratů od teoretické (reflektující, meta-kognitivní, distancující) polohy k poloze získávání klinické zkušenosti (např. formou experienciálního učení) a zpět. Tomu ne vždy a ne každá „praxe“ vyhovuje. Tj. každá významnější klinická zkušenost musí být teoretizována (uchopena, kategorizována a umístěna do pojmového pole). Mnoho tzv. teorie předávané na akademické půdě totiž tvoří jen kamuflovaná empiristická klíše, orální preskripce nebo izolované vědomosti — bodové představy. Mnoho z tzv. praxe v sobě obsahuje pozoruhodné kategorizace, pojmové realizace a teoretizaci probíhající neuvědomovaně „in actu“. Ambicí cyklického modelu pak bude, že se budoucí učitel naučí rozumět instituci, procesům a dění v ní i sám sobě.

Vybraná literatura k tématu:

- Castoriadis, C.: Psychoanalýza a politika. *Lettre internationale*, 1991, č. 2, s. 18–20.
- 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.
- Freud, S.: Konečná a nekonečná analýza. *Vybrané spisy III*. Praha, Avicenum 1971, s. 363–365.
- Kučera, M. — Viktorová, I.: Commitment studentů. In: Kol.: *Pedagogická fakulta očima studentů*. Praha, PdF UK, 1994, s. 88–92.
- Perrenoud, Ph.: *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, l'Harmattan 1994.
- Štech, S.: Spor profesí — čem a jak se mluví. In: kol. autorů: *Stát se učitelem. Výzkumná zpráva PdF UK v Praze*. 1994a, s. 5–36.
- Štech, S.: Co je to učitelství lze se mu naučit? *Pedagogika*, 1994b, č. 4, s. 310–320.
- Tochon, F. V.: *L'enseignant expert*. Paris, Editions Nathan, 1993.