

byl společný: všestranně zkvalitnit přípravu budoucích učitelů a napomoci učitelům v praxi tak, aby transformační proces našeho školství probíhal co nejúspěšněji.

*Pavel Vacek*

## Učitel a školská reforma

**Pavel Vacek**

Změny v naší společnosti po listopadu 1989 byly většinou učitelů přivítány a chápány jako velký příslib do budoucna. Došlo k odstranění ubíjejícího a ponižujícího ideologického tlaku, k odstranění rozporu mezi tím, co bych chtěl říkat a co říkat bez možných následků smím. Postupně se redukovalo autoritativně — byrokratické řízení učitelů nadřizenými, které bylo často svévolně nevyzpytatelné, ale při němž málokdy šlo o věc samu — o rozvoj dítěte. Zmíněné období tedy cosi odstranilo — to nekřiklavější a nejsnáze „vyměnitelné“ — a byl vytvořen prostor pro nápady, nové myšlenky, hledáctví, experimentování, pro navozování kvalitativně jiných vztahů k žákům, kolegům, rodičům i veřejnosti. Něco odstranit a vytvořit prostor není ničím jiným než možností, příležitostí. K naplnění daného prostoru alespoň částečně odlišným obsahem je však třeba určitého a především značného úsilí.

Jak jsme se již zmínili, touha po pozitivních změnách byla takřka všeobecná a značná. Po počáteční euforii přišly všední pracovní dny a postupně došlo mezi učitelstvem k diversifikaci.

První skupina — označme ji písmenem „A“ — měla na mysli změny především pro sebe, pro učitele. Žák, žáci, škola byli v pozadí jejich úvah, nebo nebyli uvažováni vůbec. Ve skupině „A“ se nejspíše setkáme s těmi učiteli, kteří si demokratizaci a humanizaci školy vyložili po svém. Využili toho, že liberálnější klima ve školách jim umožnilo snížit pracovní výkon. Svoji práci-nepráci zdůvodňovali a zdůvodňují řadou zastíracích (nicméně charakteristických) výroků: Nikdo nebude škole (rozuměj: tedy mně) mluvit do toho, co a jak má ve škole dělat — to tady bylo 40 let... jiným odlišujícím znakem této skupiny je odmítání partnerského vztahu rodina — škola. (Ostatně i vztahu učitel-žák, neboť to přidělová práci.) V minulosti jim velmi vyhovovala odměřenost a protektorský vztah k rodičovské veřejnosti. Dalším „důvodem“ nižšího pracovního výkonu je navenek nápadně projevované zklamání z polistopadového vývoje ve školství. (Nemá to smysl, nic se

nezměnilo — říkají „zhrzení pseudorevolucionáři“.) Samozřejmě, že se jedná o skupinu učitelů, která se nikdy „nepředřela“, ani za totality. Není zřejmě náhodou, že právě od nich slýcháváme nejintenzivněji a nejčastěji stesky na nízké finanční ocenění práce učitelů. Slogan „za málo peněz, málo muziky“ je jednak dalším „důvodem“ a současně jakýmsi vnitřním (popř. i vnějším) sebeospravedlňováním. Bezpochyby takoví jedinci diskreditují učitelskou obec. Typ „A“ má k reformě školy vztah poněkud rozporuplný: navenek spíše odmítavý (ne zase moc, aby nebyl nápadný) nebo „vymlouvavý“ (to by šlo, ale...), ve skrytu posun směrem k liberální škole spíše vítají, neboť tím mohou snáze než dříve maskovat svoji pohodlnost, nezodpovědnost — zkrátka nechuť vykonávat učitelskou profesi poctivě. U rozebíraného typu řídicí pracovník bez vyvinutí vnějšího tlaku neuspěje. V zásadě jsou dvě možnosti: buď se podaří přimět dotyčného k alespoň srovnatelně „průměrným“ výkonům, nebo k odchodu ze školy (lépe ze školství vůbec).

Skupinu „B“ tvoří učitelé, kteří přijali změny s povděkem. Sobě dopřáli a dopřávají předností demokracie, ale ve vztahu k dětem (žákům) svoje přístupy zpravidla nezměnili (odhlédneme-li od změn v obsahu učiva kontaminovaného ideologií). Pro tyto učitele je transformační proces našeho školství přechodnou a módní záležitostí, dobovou epizodou (jakýmsi folklórem), která pomine (podobně jako zavádění množin). To všechno už tady bylo, říkají. Je důležité upozornit, že v této skupině jsou mnozí, kteří byli v uplynulém období vysoce hodnoceni a získali si renomé především díky své přisnlosti a náročnosti a také autoritativnosti. To znamená, že tzv. hodně naučili (rozumně probrali velkou sumu poznatků). Právě u této skupiny učitelů se setkáváme s modelovým případem tzv. kognitivní disonance. Jde o nesoulad mezi chováním člověka a informacemi, kterých se mu dostává. Subjektivně je kognitivní disonance prožívána nepříjemně. Člověk se snaží nepříjemného stavu zbavit a navodit si stav kognitivní konsonance (shody, souladu). Nabízejí se mu v podstatě dvě možnosti: 1. může racionálně změnit své chování, 2. může nežádoucí informace „vytěsnit“ (nepřijímat, à priori blokovat jejich příjem). V našem případě jde o velmi vážnou a citlivou záležitost. Zejména proto, že se často jedná o pracovité, zodpovědné a svého oboru znalé osoby, kteří svoji profesi vykonávali bona fide. Pro ně plná — a někdy i částečná — akceptace reformních koncepcí či postupů (nejvíce „vadí“ odklon od kázně typu pasivní poslušnosti žáka, od orientace na memorování, na pamětní výkon a naopak příklon k rozvoji doposud opomíjených stránek osobnosti žáka — mravní, citové a sociální) může znamenat narušení osobní integrity, výrazné profesní sebezhodnocení se zpětnou účinností. Může být verbalizováno např. takto: ...takže vše, co jsem doposud jako učitel dělal, bylo špatné?! Poznamenejme, že čím déle v činné službě, tím prožitkově

hůře. A tak se dává do pohybu sebezáchovný mechanismus: Diskuse a úvahy o zásadních změnách ve školství jsou provázeny skepsí, ironickými poznámkami, jakýkoliv problematictější rys alternativního vyučování je zobecňován jako doklad nesmyslnosti změn jako takových. Typická je apriorní nechuť zúčastňovat se vzdělávacích akcí, které by mohly vést k navození zmíněné kognitivní disonance. Výjimku zde tvoří nové poznatky v oboru — ty jsou přijímány, nové formy práce s žáky nikoliv. V některých případech jde vlastně o vyhraněného logotropa, který nikdy „nepěstoval s žáky kamaráctví“, držel si je od těla, ať již z důvodů nechuti či neschopnosti — nebo obého — navodit osobnější vztah ke svým svěřencům. Obrana proti zmíněné profesní dezintegraci a kognitivní disonanci nabývá na intenzitě, objeví-li se v „blízkosti“ reformně orientovaný kolega. Představa, že by někdo přímo „vedle“ ve třídě dokazoval, že jde vyučovat nápaditě, respektovat individualitu žáka, nenavozovat strach, používat pestrých metod a forem práce atd. a přesto dobře (my víme, že právě proto), je velmi ohrožující, a proto je třeba takového pokusnictví v zárodku diskreditovat. Důvody se najdou: přílišný hluk ve třídě, příliš „rozjivené“ děti, které nebudou nic umět, zkrátka zmatek, chaos a kdo ví jak to skončí... Výhrady jsou vedeny vesměs z pozic „strážců tradic“, řádu a disciplíny. I klasik se hodí: „Škola bez kázně, mlýn bez vody“, popř. „... podívejte se, jak to vypadá v Americe, učitelé si tam pomalu berou do tříd střelné zbraně a polovina Američanů jsou analfabeti...“ Typ „B“ je tedy ve vztahu k reformě školy buď otevřeně, nebo skrytě odmítavý. Zásadně je třeba vysoce pozitivně ocenit pracovitost a zkušenost tohoto typu učitele. Je to přece on, kdo zná tak dobře svůj obor, že může s učivem kvalifikovaně „něco“ dělat (např. vymezit nezbytný závazný základ pro daný předmět v daném ročníku pro určitý typ školy, může odborně zaštitit — věcnou správnost — mezipředmětový projekt apod.). Dále je účelné opakovaně prosazovat myšlenku, že vedle sebe mohou existovat a funkčně se doplňovat různé vyučovací styly za předpokladu, že jsou „integrovány“ orientací na trvalý a všestranný rozvoj žáka. Uvedený proces postupného „vtahování“ do změněného klimatu školy není jednoduchý ani krátkodobý a nelze jej urychlovat „příkazy“ vyučovat v duchu jakékoliv alternativní koncepce. Zkušenosti ukazují, že vedení školy po jasném zveřejnění svých záměrů rozvoje — v kratším i dlouhodobějším horizontu — může učitelům, kteří setrvávají u „tradičního“ pojetí práce, nabídnout výměnu za učitele s reformou spřízněné.

Skupinu, kterou označujeme pracovně „C“ charakterizuje niterná potřeba „cosi“ ve škole měnit a změnit. Uvedená potřeba je spíše pocíťována, než racionálně zdůvodněna. Tito učitelé tuší nebo vědí, že je třeba vyučovat jinak, odstranit ze škol pasivitu, nezáměr a manipulativní přístupy

apod. I v minulosti patřili k těm, kteří čas od času narušovali stereotyp tradičního vyučování. Většinou si již vyzkoušeli „alternativní“ postupy (buď vlastní nebo převzaté). Ne zcela uspěli a ať už bylo příčinou nepovedených nebo ne zcela povedených pokusů cokoliv, v podstatě se vrátili (byť s mírnou korekcí) k „osvědčeným“ praktikám minulé školy. Možné neúspěchy mohou vyplynout např. z neorganického roubování izolovaného „novátorského“ prvku na ryze klasické vyučování (charakteristické jsou neúspěšné pokusy spočívající v pouhé „výměně“ klasického známkování slovním hodnocením, kdy vše ostatní zůstalo při starém). Někdy stačí pouhé zjištění, že příprava i realizace tradičního vyučování je zkrátka snažší, méně pracná a s jistějším výsledkem („měřitelné“ množství osvojených vědomostí). K tomu připočtíme možnou osamocenost učitele typu „C“, který je obklopen „áčky“ a „béčky“. (Mimochodem tyto dvě skupiny — „A“ a „B“ — si spolu běžně moc nerozumí, obrana proti „novotám“ je sjednotí poměrně spolehlivě.) Dovolme zcitolovat: „Tradiční způsob výuky je založen na představě, že vzdělanost vzniká kladením poznatků na sebe (odtud průměr o žákovi jako prázdné nádobě či dokonce popelnici, která se dostatečně naplňuje nebo ne). Je to mechanismus, který do školy přináší především reproduktivní postupy: učitel vykládá, předvádí to, co je pro žáka nové, žák naslouchá, vštěpuje si do paměti, reprodukuje.“ (Kolektiv, 1994, s. 16) Překonání uvedený kantorský přístup je velmi obtížné pro někoho, kdo jako žák zažil pouze tento model a v podobném duchu na takovéto pojetí školní práce byl vyškolen na učitelské fakultě a toto tradiční pojetí realizoval kratší či delší dobu sám jako učitel (s drobnými odchylkami do plusu či minusu). Již předlistopadové výzkumy ukazují, že učitelská profese i v tradiční podobě je vysoce náročná a navozuje značnou psychickou zátěž. (Např. Fabera, 1993) Přičemž zmíněná — tedy tradiční — forma vyučování má přehlednější a učitelem ovladatelné schéma: Učitel rozhoduje co, kdy a jak z daného rámce předepsaných osnov vyloží, koho, kdy a jak ohodnotí (oznámkuje). Už běžná skupinová práce je svým průběhem i výsledky „poněkud“ nejistá a sice zejména ve fázi, kdy učitel i žáci nemají podobné formy činnosti zažitě. K tomu připočtíme, že příprava na klasické vyučování — jak již zmíněno — je zpravidla snažší a přibližně o 50 % časově méně náročná a z roku na rok „opisovatelná“. Shrňme-li: náročnější příprava, nejistý průběh i výsledek, větší vypětí psychické i fyzické, možné nepochopení kolegů — nedivme se návratům k jistotám minula. Jaké jsou tedy předpoklady „nezvratnosti cesty“ k novému chápání funkce školy? Učitelé se především musí dopracovat hlubokého přesvědčení o nutnosti změn. *Cílem vyučování už nadále nemá být vybudování sumy poznatků, ale osvojování metody jejich získávání, zpracování a zhodnocení a hlavně rozvoj potřeb a zájmů, tvorba vlastních*

*postojů ke světu i k sobě.* Ve hře je daleko více než se zdá. Absolventi „tradiční“ školy sice dovedli svět k nebývalému technickému rozvoji — to na jedné straně. Na straně druhé titíž bývalí „školáci“ (chápáno vícegneračně) stojí bezradně před blížící se — a zdá se neodvratnou — ekologickou katastrofou (přelidnění, hladomor, znečištění, odpady, ozón, nemoci atd.). *Frommovsky vyjádřeno jde skutečně o to buď mít nebo být.* Zvnitřnit nový cíl vzdělávání a novou funkci školy nejde ze dne na den a nepodaří se to ani bez vzájemných kontaktů mezi učiteli. Jsme u praktického problému: zvládnutí nových postupů je dovednost, které je třeba se naučit i s právem, že ne vše se podaří, že dojde k chybám. Zde je obdivuhodná iniciativa řady učitelů, kteří obětavě organizují různé vzdělávací akce (předávají vlastní zkušenosti a zprostředkovávají zkušenosti druhých), velmi funkční jsou v některých okresech pedagogická centra, účinná je aktivita hnutí NEMES a PAU apod. Méně se jako instituce v praktické osvětě učitelstva angažují učitelské fakulty. Akce typu Pedagogických dnů organizovaných VŠP v Hradci Králové jsou spíše výjimkou. Na straně učitelstva je zájem o funkční poučení mimořádný. Úvahy o učitelích skupiny „C“ otevírají ještě jeden významný a přehlížený problém: Otázky psychohygieny učitelské profese. Jak má učitel zvládnout bez fyzické a psychické újmy zvyšující se pracovní zátěž? Nebude-li věnována v programech škol pozornost péči o zdravé školní klima, o fyzické a psychické zdraví nejen žáků, ale i učitelů, pak po opadnutí nadšení a nutném opotřebování organismu především „učitelů-tahounů“ se může reforma začít tiše vytrácet... Učitelé by měli umět relaxovat, vědomě regenerovat svoje síly, vyladovat se do „pozitivna“ i umět silami šetřit. Velkou pomocí by zde mohla být přítomnost školních psychologů (nejlépe na každé škole). Učitelé typu „C“ mají vztah k reformě školy kolísavý. Motivace zde je, ale chybí více víry a průbojnosti k prosazení svých záměrů, více sebevědomí i dovedností postupovat netradičně. Velmi pozitivně nebo naopak negativně mohou působit nejbližší kolegové ze školy a její vedení. Důležitá jsou setkání s proreformně orientovanými učiteli (semináře, dílny atd.). Naopak osamocení „kolísající“ učitel této skupiny může rezignovat a jsa zklamán dokonce opustit učitelskou profesi.

Dostáváme se ke skupině „D“. Sem zařazujeme vlastní nositele (pilíře) reformy. Jsou to zpravidla ti, kteří již v době „socialistické éry“ nějakým způsobem obsahově nebo metodicky vyčnívali z řady, prosazovali méně tradiční postupy, zaujímalí osobnější vztah k žákům apod. Tito učitelé se většinou již v roce 1990, 1991 začali vzájemně kontaktovat, vyměňovat zkušenosti a posléze více či méně systematicky spolupracovat. Jsou mezi nimi členové NEMES, PAU a dalších regionálních zpravidla neformálních seskupení. Řada z těchto praktiků — novátorů se ochotně poděluje o své

zkušenosti se svými profesními kolegy (publikační činnost, semináře, dílny, cykly atd.). Zájem o setkání s nimi je mezi pedagogy značný. Mnoho učitelů je dnes ochotno pro svoje profesní obohacení věnovat nemálo ze svého volného času (víkendy, prázdniny). Shrnutí: Učitelé typu „D“ jsou zpravidla „za vodou“. Reformou přímo žijí, práce ve škole pro ně získala novou dimenzi, svobodná tvořivá „kantořina“ jim přináší uspokojení a radost. Je-li v jedné škole několik takto zaměřených osob, pak vznikají dlouhodobé projekty nejen v jednotlivých předmětech a třídách, ale i projekty celých škol (viz např. ZŠ Obříství). Takováto škola se stává pro děti místem radosti, vzrušujícího poznávání, místem setkávání s plnohodnotným životem.

## Literatura

- Fabera, V.: Profese a osobnost učitele z hlediska psychické zátěže a odolnost vůči ní. In: Sborník PF v Hradci Králové, pedagogika-psychologie, Hradec Králové, XLIX, 1992, s. 111–115.
- Fromm, E.: Mít nebo být. Naše vojsko, Praha 1994.
- Kolektiv: Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? Edice NEMES, agent. Strom, Praha 1994.

## K problematice socioprofesionální přípravy učitelů

Vladimír Spousta

Ideologická deformace a profanace humanitních oborů v uplynulých 40 letech se negativně promítají i do současné situace v socioprofesionální přípravě učitelů. Naše i zahraniční pedeutologické studie se shodují v tom, že kvalifikační a rekvalifikační personální potřeby související s tvorbou školského systému budou na přelomu druhé a třetího tisíciletí rapidně stoupat.

Problematika restrukturalizace výchovné soustavy je úzce spojena s úsilím zvýraznit ve vzdělávacím procesu oboustranné aktivity učitele a žáka a jejich vzájemnou interakci. Rozvinutá učitelova osobnost se tak stává rozhodujícím činitelem při realizaci kvalitativních změn ve školství.

Těžiště třídimenzální socioprofesionální přípravy učitelů spočívá ve vnitřní integraci tří základních komponent. V gnoseologické (vědomostní, teoretické) části získává budoucí učitel vědní potenciál své odborné specializace — jí je utvářen jeho profil vzdělanostní. V praxeologické složce dovednostní (praktické) si osvojuje základní učitelské dovednosti: empatické, komunikativní, operační, diagnostické, prognostické a projekční. Nejobtížněji a nejdéletrvavěji získává kandidát učitelství svůj potenciál osobnostní, jenž představuje