

Několik poznámek k postavení učitele v naší společnosti

Josef Kittler

Jako občan Československé republiky i jako učitel prožívám jako osobní tragédii pokračující rozpad našeho státu. Jako učitel v poslední době s obavami sleduji diskuse o změnách v našem školství. Jsou to změny (nebo by to podle účastníků diskusí měly být změny), které mohou mít pro občana našeho státu, pro jeho šťastný, svobodný život v prosperující demokratické společnosti snad ještě větší význam než státoprávní uspořádání.

Vznikají soukromé a církevní školy, je připraveno několik projektů nového školského systému. Mění se financování škol. Jsou zakládány nové university. Uvolňuje se závaznost školských směrnic, dosud někde striktně reglementujících vnitřní život školy, zejména obsah vyučování. Vznikají waldorfské třídy. Zanikají odborné pedagogické časopisy.

Na zprávách o těchto nebo chystaných změnách musí učitele znepokojovat několik věcí:

1. Především, že proces tak závažných změn probíhá značně chaoticky. Demokracie není tam, kde si každý dělá co chce, ale tam, kde se věci, důležité pro celou společnost, s občany projednají — a to hlavně s odborníky — a kde se potom demokraticky přijaté rozhodnutí promyšleně realizuje. Bylo by nezodpovědné, kdybychom se znenadání ze stavu, kdy se řídilo příliš, ocitli ve stavu, kdy se neřídí vůbec.
2. Nelze souhlasit s nátlakem části tisku na školské orgány, aby reorganizaci školské soustavy provedly co nejdříve. Reorganizaci ano, ale důkladně a bez spěchu promyslet, jak to před dávným časem doporučoval Tyrš pro naši tělesnou výchovu: všechno poznat, všude se učit a nejlepšího se přidržet.

Kdo prožil s naší školou posledních padesát až šedesát let, musí být naplněn hlubokou nedůvěrou k volání o urychlení školské reorganizace. Zažili jsme totiž za tu dobu těch přestaveb mnoho a málokdy z toho měla škola prospěch. Třídy byly přidávány a ubírány, školské stupně rozpojovány a spojovány, obsah vyučování byl přiblížen úrovni žáků a potom zas odborným vědám, a to vždycky údajně v souladu s pedagogickou teorií. Po zřízení jedenáctileté, kdy byla docházka do všeobecně vzdělávací školy zkrácena o dva roky, jsem zažil, jak doktor pedagogiky jezdil po kraji přesvědčovat rodiče i učitele, že teď teprve dosáhnou naše děti nebyvalé úrovně vzdělání. Zkrátka, jakmile se některý ambiciózní pracovník dostal k moci v ústředních školských

orgánech, první jeho starost byla reorganizovat školství — to je totiž vidět hned a případné škody se poznají až za desetiletí.

Má například opravdu konkurence britských privátních škol příznivý vliv na úroveň vyučování v ostatních britských školách, jak jsem o tom už několikrát četl v našich novinách? A jaké zkušenosti s církevními školami mají v západoevropských státech — jaké ostatně byly zkušenosti s církevními školami na Slovensku za první republiky?

3. Učitelé se diskutují, bohužel, účastní jen zřídka. Kdo jiný by však měl mít zájem na řešení těchto problémů? A kdo jiný by měl mít takřka povinnost říci k tomu závažné slovo? Zdánlivý nezájem učitelské veřejnosti má, podle mého názoru, dvě příčiny:

První je zdravá a sympatická sebekritičnost, spojená se skromností. Učitelé si uvědomují, že po mnoha letech izolace od ostatního světa a do určité míry i od historie školství svého národa nemají dost podrobných, objektivních informací o vývoji, stavu a perspektivách zahraničního školství, aby s nimi mohli konfrontovat svou pedagogickou zkušenost a účinně do diskuse o budoucnosti školy zasahovat.

Druhou příčinu vidím ve ztrátě sebedůvěry, v ztrátě víry ve vlastní síly, ve schopnost řešit teoretické i závažné praktické problémy své profese. Mnozí učitelé se smířili s tím, že jejich práce je společností podceňována a sami podceňují společenský význam svého povolání.

4. Veřejného projednávání školských pedagogických otázek se však málo účastní i učitelé vysokých škol vzdělávajících učitele. Člověk by předpokládal, že každé pracoviště těchto škol (zejména katedra pedagogiky) bude mít vyhraněný názor na základní problémy naší školy. A že bude ve veřejných diskusích ze střetů názorů vznikat nejlepší řešení. Slabá účast vysokoškolských pedagogů v diskusích o aktuálních školských problémech má, nebo může mít (jak se bojím) podobné příčiny jako zdánlivý nezájem učitelů vůbec. Že totiž chybějí — nezaviněně — jednak vědomí dobré informovanosti, jednak vědomí, že učitelské povolání a odborné pedagogické vzdělání je společensky uznávanou vysokou hodnotou. Musíme si přiznat, že prestiž učitelského povolání je nízká i po měsících po uvolnění krunýře, který pro učitele vyhrzoval jen úzké pole uplatnění jeho profesionálních schopností.

Co mohou pro nápravu této situace udělat učitelé všech školských stupňů sami? Jak postupně dosáhnout toho, aby se trvale zlepšilo postavení učitele ve všech společenských formách, v nichž pracuje: ve třídě, v učitelském sboru i ve veřejnosti, zejména rodičovské?

Učitel a žáci

Učitel dokazuje svou profesionalitu ve třídě, v práci se žáky stejně jako lékař svou prací v ordinaci nebo u lůžka nemocného nebo jako inženýr činností v laboratoři nebo na projekčním pracovišti. Tam je základ jejich pověsti jako odborníků a jejich neformálního, ale faktického postavení ve společnosti.

Učitelova práce ve třídě však byla po celá desetiletí hrubě narušována nekompetentními zásahy do školství, a to podstatně víc než práce lékaře nebo projektanta. U nich se totiž vážné chyby projevují mnohem dřív, což do určité míry omezovalo možnosti nekvalifikovaného řízení.

Z faktorů, které po léta negativně ovlivňovaly učitelovu práci ve třídě, připomenu dva zvlášť nápadné:

- a) Učitel byl nucen suplovat práci mnoha institucí a organizací, jejichž fungování nedovedl režim jinak zabezpečit. Distribuoval učebnice, zajišťoval sběr odpadků a léčivých bylin, pomoc dětí při sezónních zemědělských pracích, činnost dětské mimoškolní organizace, připravoval veřejná tělovýchovná vystoupení. Vykonával práci za spořitelnu a za obchod s učebními potřebami. Zajišťoval účast dětí na ideologických shromážděních a průvodech. Škola byla nejednou hodnocena spíš podle výsledků těchto „výchovných“ činností než podle výsledků vyučování.
- b) Působení dalšího faktoru, který měl zlepšit, ale ve skutečnosti podstatně zhoršil kvalitu učitelovy práce ve třídě, jsme si ostře uvědomovali při našem více než dvacetiletém experimentu, organizovaném Matematickým ústavem ČSAV na deseti školách v Čechách, na Moravě a na Slovensku, kterým jsme připravovali a ověřovali nové, alternativní učební texty z matematiky pro základní školy. Při experimentu jsme vycházeli z předpokladu, že matematika na základní škole splňuje všechny podmínky pro získání obliby u žáků základní školy už od 1. ročníku: umožňuje dětem řešit zajímavé problémy (početní a geometrické „oříšky“), brát přitažlivé společenské hry (například stolní hry) jako je „Člověče, nezlob se!“ její poznatky jsou okamžitě využitelné v dětské životní praxi. Jen je potřeba učit živou matematiku, takovou, jakou se děti učily spontánně už před vstupem do školy. Měly by matematické poznatky přiměřené obtížnosti pokud možno objevovat samy, vlastní činností. Neměla by se jim tedy podávat „hotová“ matematika. Nemají se učit nekonečným nudným opakováním, že $7 \cdot 8 = 56$, ale mají se naučit metodě, jak si tento nebo jiný matematický poznatek odvodit samy — buď z fyzických činností s předměty (opa-

kovaným přidáváním 8 předmětů) nebo z matematických poznatků už dříve osvojených (z opakovaného přičítání čísla 8).

Dohodli jsme se s učiteli experimentálních tříd, že povedou děti tak, aby už od nejnižších ročníků základní školy měly odvahu spolehnout se samy na sebe, na vlastní úsudek, na vlastní schopnost hovořit o řešení úloh jazykem, který jim je běžný. Aby se tedy při vyučování plnila zásada žákovské samostatnosti nikoliv formálně jako dosud jen při opakování a cvičení, ale tvořivou žákovskou prací v průběhu celého vyučovacího procesu od prezentace nového učiva a jeho využití v aplikacích až do žákovského hodnocení vlastních výkonů.

Takové vyučování klade velké nároky na učitelovu profesionalitu. A jen vyučování vysoké profesionální úrovně, diferencovanými požadavky na aktivitu optimálně rozvíjející individuální schopnosti všech žáků, jen takové vyučování se promítne do zvýšení učitelovy reputace, do jeho postavení ve třídě, na škole i ve společnosti.

Uvědomovali jsme si, že důraz, kladený na opravdovou žákovskou samostatnost, znamená například už pro učitele na prvním stupni základní školy, že přejde od způsobu práce, kdy je ve třídě centrem všeho dění, kdy se žáci učí především kvůli němu (jak je to v počátečních ročnících základní školy přirozené) k způsobu vyučování, kterým se má vzbudit zájem žáků o předmět sám. Změnit charakter vyučování od „lehrerbezogen“, jak to označují někteří němečtí pedagogové, k „sachbezogen“, opustit benevolentně autokratický styl práce a přejít postupně už na základní škole na styl demokratický, kdy učitel zkouší vyučování se žáky plánovat, kdy jim spíš radí než přikazuje, kdy požadavky diferencuje podle žákovských schopností, kdy děti povzbuzuje k práci ve skupinách, k živé komunikaci o řešení úloze, k sebehodnocení. Jde o styl práce, který může ve třídě realizovat jen učitel, který má čas na pozorování individuálních rozdílů mezi žáky (v nepřeplněné třídě), nezavalený pracemi nesouvisejícími s vyučováním, osvobozený od povinnosti dodržovat centrální metodické směrnice. Ty nemohou přihlížet ke konkrétní situaci ve třídě, tu zná jen učitel z denního styku se žáky.

Jenomže právě takové směrnice byly pro matematiku (a některé jiné předměty) vydány. S odůvodněním, že učitelům matematiky zejména na 1. stupni základní školy je třeba při zavádění tzv. množinového pojetí pomoci tím, že se jim metodický postup podrobně popíše, byly napsány nejen jednotné učebnice, ale od týchž autorů i jednotné podrobné metodické pokyny, jejichž dodržování často nekompetentní

školský dozor nekompromisně vymáhal. Dlouhodobé faktické omezení metodické svobody učitele mělo následky, s nimiž se na školách dosud setkáváme.

Učitelé si postupně zvykli dodržovat metodické pokyny a odnaučili se metodické samostatnosti a tvořivosti, kdysi na našich školách tradiční. Nadto se často měnil i vztah k vyučovanému předmětu: Člověk nemůže mít rád práci, při níž je jen vykonavatelem cizích příkazů.

Při besedách s učiteli, kteří se rozhodli vyučovat podle našich alternativních učebnic, jsme se mnohokrát přesvědčili, že některým našim svědomitým a zkušeným učitelům (učitelkám) chybí především — stejně jako jejich žákům — *odvaha k samostatnosti*. Nemají dost důvěry ve vlastní zkušenosti, v kvalitu dosaženého pedagogického vzdělání, jak je to zřejmé i z jejich slabé účasti na diskusích o budoucnosti naší školy.

- c) Tím se dostáváme k dalšímu, pro učitele i pro školu stejně vážnému následku, který tato dobře myšlená, ale nedomyšlená praxe podrobných víceméně závazných metodických pokynů měla a má: Přispěla k degradaci pedagogického vzdělání v očích učitelů. Byla pro ně výmluvným dokladem, jak pedagogové v centrální instituci hodnotí vysokoškolské učitelské vzdělání (a ovšem tím nechtěně i pedagogické vzdělání vlastní). Jak si má učitel vážít své odborné přípravy na vysoké škole, když ji v praxi dokáže nahradit sešitek návodů, vyžadující kromě trochy inteligence jen umění číst?

Vážnost pedagogické vědy byla i u studentů učitelských fakult dost nízká. Jevila se jim jen jako úzce účelové odůvodňování přízemní, neperspektivní školské politiky, plné formalismu. Přehnané úsilí ústředních metodiků degradaci pedagogiky jen dovršilo.

Osvobození učitele od přílišné reglementace jeho činnosti ve třídě, možnost svobodné volby vyučovacích prostředků a do určité míry i obsahu vzdělání, k níž v této době dochází, jsou přirozeně spojeny se zvýšením odpovědnosti za výsledky práce se žáky. Učitel však někdy dospívá k hořkému poznání, že jeho odborné pedagogické vzdělání má mezery, které mu, bohužel, účelnou volbu prostředků znemožňují. Pro učitelská učiliště to je a i v budoucnosti bude výzva stále naléhavější.

Postavení učitele na škole

Profesionální zdatnost učitele — stejně jako lékaře nebo inženýra — se projevuje především ve vážnosti, kterou získali u lidí, kteří profesi rozumějí,

tedy u svých kolegů, učitel v učitelském sboru. Výsledky učitelovy práce ve třídě, se žáky, jsou (kromě jeho osobních vlastností) základem jeho vztahu k ostatním učitelům školy, jeho postavení v učitelském sboru.

Škola je organismus, který jako každý složitý systém má určitou setrvačnost, vytváří a zachovává určité tradice, akceptuje a dodržuje vlastní poměrně stálou stupnici hodnot. Učitelský sbor život tohoto organismu formuje, ale je i jeho živou, tvořivou, formovatelnou složkou. Postavení, dosažené v učitelském sboru, umožňuje učiteli ovlivňovat — třeba nepřímou — život celé školy a spoluvytvářet tak obraz, který si o práci školy vytváří veřejnost.

Významnou roli při vytváření tohoto obrazu (image) hraje ředitel školy. Měl by to být učitel, který sám je ostatními učiteli jako pedagog respektován, protože dosáhl a trvale dosahuje ve své třídě vynikajících výsledků. Hospitace na jeho hodině by měla být pro ostatní učitele zajímavým a podnětným zážitkem. Osobnost se širokým rozhledem po kulturním dění, hluboce pedagogicky vzdělaná, dobrý znalec genetické, sociální a pedagogické psychologie, citlivý, ale důsledný organizátor společné práce. Nekompromisně vyžadující kvalitní výkon, ale přitom sebevědomý obhájce školy a jejích učitelů v případných konfliktech s veřejností a popřípadě i s nadřízenými úřady. Vzhledem k tomu, že život staví školy stále před nové problémy (v poslední době na příklad na celém světě před otázkou rozumného využití výpočetní techniky nebo — u nás před problémy spojené s demokratickým převratem a s rozpadem státu), měl by ředitel školy být motorem tvořivé práce na škole, poučeným znalostí obsahu i osudu netradičních řešení školských problémů v minulosti u nás i v zahraničí. Takový, jací byli ředitelé některých našich pokusných škol v třicátých letech a jací by měli být ředitelé báзовých škol na pedagogických učilištích.

Postavení učitele v neučitelské (zvl. v rodičovské) veřejnosti

Postavení učitele ve společnosti záleží na *významu, který společnost přikládá vzdělání a výchově a míře, do níž je učitel schopen její představy o dobrém vzdělání plnit*. Vážila si tedy — a po konsolidaci poměrů si opět bude vážit — učitele, který ovládá svou profesi na vysoké teoretické i praktické úrovni.

Tím se znovu dostáváme k problematice učitelského vzdělávání a k spoluzodpovědnosti, kterou za postavení učitele ve společnosti mají naše pedagogická učiliště. Musíme si přiznat, že vážnost pedagogické vědy neutrpěla jen jejím politickým zneužíváním, že všechny nedostatky učitelského vzdělávání nelze svalovat jen na režim. Za největší nedostatek přípravy nové učitelské generace, jehož odstranění nebo zmírnění je v našich silách, pova-

žují nápadné odtržení pedagogické teorie od školské praxe. Problém názorně vynikne opět ze srovnání učitelského vzdělávání se vzděláváním lékařským nebo technickým.

Předmětem studia lékařství stejně jako studia učitelství je komplex několika málo věd základních a několika věd pomocných. Před jejich praktickým uplatněním je třeba provést jejich syntézu a podle přesné diagnózy konkrétního případu, který se má řešit, zvolit nejhodnější prostředky působení na žáka, resp. na pacienta. Zatím co však na lékařské fakultě vysokoškolská učitelé sami předvádějí studentům i tuto obtížnou syntézu i její promítnutí do praxe (jejich významná část vykonává praxi na klinikách), na učitelských učilištích se většinou ponechává neméně obtížná syntéza studentům a praxi vykonávají učitelé bázových škol zpravidla bez úzké souvislosti s přednášenou teorií.

Podle mého názoru je naléhavě třeba příkop mezi pedagogickou teorií a praxí na pedagogických učilištích zaplnit. Jen tak uznají studenti učitelství hodnotu studované teorie, jen tak získá pedagogika mezi ostatními vědami postavení, které jí patří.

Nevím, zda to není „science fiction“, ale řešením by mohla být nová koncepce bázových („cvičných“) škol. Ty by se měly stát zařízeními podobnými lékařským klinikám. Na nich by tedy pedagogové vzdělávající učitele měli sami vyučovat (a to na tom typu školy, pro který studenty připravují) stejně jako vysokoškolská učitelé — lékaři pracují na klinikách. Tak by i studenté učitelství poznávali vzorné praktické uplatnění syntézy teoretických poznatků získaných studiem.

Bázová škola by mohla a měla působit i jako laboratoř, kde by se zkoušely nová organizace práce, nové učební postupy a nové metody, kde by se školní práci otvíraly nové perspektivy. Působení profesora pedagogiky jako jednoho z vedoucích pracovníků této školy, na které by sám i vyučoval, by jistě přineslo prospěch školské praxi i pedagogické teorii. Stáž na takové bázové škole by mohla být i dobrou praktickou i teoretickou přípravou vybraných vynikajících učitelů na řídicí funkce. Tak by se bázová škola stala střediskem pedagogické tvořivosti celého regionu.

Zkušenosti lékařských a technických fakult lze ovšem na učitelské fakultě přenášet jen opatrně. Pedagogické vzdělávání má — nebo by mělo mít — mnohem širší záběr: *Učitel spojuje pro novou generaci minulost s budoucností*, odevzdává dospívající generaci nahromaděnou základní zkušenost minulých věků z různých oborů s perspektivou jejího využití k dalšímu rozvoji individuálnímu i společenskému. Mimoto úspěch práce se žáky vyžaduje poznání jejich individuálních vlastností a tedy obvykle mnohem delší čas než práce lékaře s pacientem. Potřeba poznat však už na universitě příklady vy-

soké úrovně praktické činnosti, která by byla v naprostém souladu s teorií, je oběma profesím, učitelské i lékařské, společná. Takový soulad lze zabezpečit nejlépe personálně, osobou profesora, osobou vysokoškolského učitele. Bez tohoto souladu nelze ani učitelskou, ani lékařskou, ani inženýrskou praxi vykonávat tvořivě a tedy s vysokou profesionalitou, která o postavení pracovníka ve společnosti nakonec rozhoduje.

Ještě poznámka na závěr

Nakonec ještě poznámka k oborovým didaktikám (k didaktikám jednotlivých vyučovacích předmětů), které by při přípravě studentů učitelství na vysoké škole mohly hrát mnohem významnější úlohu než dosud. Jsou to totiž pedagogické disciplíny, které jsou na „výstupu“ z teoretické části studia, na jeho přechodu k části praktické, bezprostředně jí předcházejí a přímo ji ovlivňují. Měly by proto studentům usnadnit onu obtížnou syntézu osvojených teoretických poznatků a zabezpečit (ukázat) její promítnutí do pedagogické praxe, realizované na bázové škole.

Je to ovšem úkol náročný. Vyžadoval by, aby učitelé oborových didaktik dokázali teorii vyučování svému předmětu na všeobecně vzdělávací škole a její historii (pokud je pro současnou praxi významná) sloučit s poznatky ostatních pedagogických disciplín i psychologie a sociologie a aby byli schopni tuto syntézu prakticky — ve třídě bázové školy — realizovat.