

Učitel

Doplňkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK
Martin Chvál, březen 2000

Pokud člověk začne reálně a upřímně uvažovat o své životní dráze jako dráze učitelské, patrně se nevyhne otázce:

Co to znamená být dobrým učitelem?

Těžko lze nalézt nějakou jednoduchou odpověď na takto položenou otázku. Spíše si dovolím tvrdit, že každého učitele by měla tato otázka stále doprovázet jako celoživotní úkol. Dále ukáži jen některé možné způsoby nahlížení na UČITELE, které pomohou naši základní otázku lépe strukturovat.

- Učitel jako člověk
- Učitel jako člen společnosti
- Učitel a jeho přístup k žákům
- Učitel a problém autority
- Učitel jako profesionál
- Učitel jako řídicí aktér didaktického procesu
- Učitel a ustavení jeho vzdělávání na univerzitě
- Poslání učitele

Učitel jako člověk

Zcela záměrně chci nejprve zdůraznit zdánlivě naprosto banální skutečnost, že učitel je člověk. Tato samozřejmost však mnohdy padá v zapomnění ve vlastní realitě školy, kde jsou na učitele vnášeny různé nároky a očekávání ať už ze strany žáků, rodičů či vedení školy. Podobně zhoubně však mohou na učitele, který není vyzrálou a integrovanou osobností a má vysoké aspirace, působit mnohé moderní návody a technologické postupy vyučování a řízení třídy, kde "učitel jako člověk" není schopen těmto "vzorům dobrého učitele" dostát. Příruček, z kterých se ať přímo nebo nepřímo dozvídáme, jaký je "dobrý učitel", je v současné době celá řada.

Tím, že je učitel člověk mám na mysli, že nějak myslí, cítí, prožívá život kolem sebe, je osobností s určitou temperamentovou výbavou, má své vlastní životní zkušenosti, vlastní motivy k výkonu učitelského povolání, své starosti a radosti, koníčky, zájmy, touhy, přátele, atp.

Tyto a jim podobné charakteristiky vztahující se k učiteli jako osobnosti musí být u základu individuálního rozvažování a směřování k dobrému učiteli. Porozumění svým vlastním možnostem a mezím je stěžejní pro zpracování všech očekávání, která na učitele klade společnost. Je moderní (v různých obměnách hlavně od počátku 20. století v tzv. reformním hnutí a od konce 60. let v rámci alternativních škol) klást na učitele nárok, aby respektoval individualitu žáků (intelektovou, znalostní, zkušenostní, zájmovou, učebně stylovou, ...). Stejně tak je ale důležité, aby si učitel uvědomoval svou vlastní individualitu, z které mohou vyplývat jak přiměřené aspirace na vlastní práci, tak maximální výtěžek pro směřování k dobrému učiteli.

Učitel jako člen společnosti

Začněme nyní klást na učitele ony vnější požadavky. Učitel byl do výkonu své profese delegován společností s úkolem vzdělávat a vychovávat v instituci škola mladou generaci. Učitel nutně nese a musí nést odpovědnost za tento úkol, který je rozpracován a konkretizován v různé šíři v kurikulárních dokumentech. Zde jsou přesněji vymezeny cíle výchovy a vzdělávání, učební plány, obsahy a někdy i metodické pokyny pro vlastní výuku.

Učitel je nositelem různých rolí, které vyplývají z jeho postavení a úlohy ve společnosti. Sociologický pojem role v sobě nese očekávání okolí na chování jedince. Role jako taková v sobě může nést pozitiva v podobě navyklých a převzatých způsobů chování, které mohou někdy skýtat pocit bezpečí ("vím co mám teď dělat"), jindy však mohou působit destruktivně, když se jich v jednom okamžiku nebo krátce po sobě objeví více najednou.*

S činnostmi učitele jsou spojena mnohá očekávání od různých skupin (ministerstvo, rodiče žáků, žáci), která mohou působit mnohdy protichůdně. Jen pro ilustraci uvádím výčet některých rolí, jejichž hraní je v určitých situacích od učitele očekáváno: řečník, vůdce, organizátor, poradce, informátor, expert, kontrolor, posuzovatel, kritik, vychovatel, přítel, atd.

Učitel a jeho přístup k žákům

Odrzem snahy o pojmenování různých přístupů učitele k žákům jsou některé typologie učitele. Budou zde ukázány dvě. První je od Caselmanna, který třídí učitele podle toho, jaký prvek zvýrazňuje ve výchovně-vzdělávacím procesu (výchova nebo vzdělávání). Druhá typologie je od Zaborowského a čerpá z politologických teorií řízení společnosti.

Caselmannovo třídění rozlišující dva typy učitelů:

1. **Logotrop**, který klade důraz na vzdělávací stránku vzájemného vztahu učitele se žákem (role vzdělavatele)
2. **Pajdotrop**, který klade důraz na vzájemný lidský vztah se žákem a neakcentuje tolik vědomosti, ale spíše výchovný a formativní efekt vzájemného vztahu (role vychovatele)

Třídění Zaborowského:

1. **Přísně autokratický učitel**, jehož vztah k žákům je charakterizován ustavičnou kontrolou žáků, nedůvěrou v jejich samostatnost.
2. **Podvědomě autokratický učitel**, který si svoji autokratičnost často neuvědomuje, má na rozdíl od přísně autokratického zájem o děti, ale omezuje iniciativu dětí a má pocit, že iniciátorem aktivity dětí může být právě jen on sám.
3. **Liberální učitel** nedůvěřuje dětem, má pocit, že nejsou schopny něco samostatně vymyslet a organizovat, ale sám je nerozhodný, nemá jasně promyšlené cíle své činnosti a proto se častěji straní aktivit dětí a nepomáhá jim.
4. **Demokratický učitel** spolupracuje a spolurozhoduje se žákovským kolektivem, zajímá se o jednotlivce, aniž ztrácí ze zřetele třídu, snaží se být objektivní a povzbuzováním vede žáky ke spolupráci.

Tyto pojmy převzaté z politologické teorie nemusí vždy být adekvátní pro vystižení vztahů mezi učitelem a žákem a ze samotného popisu vyplývá jednoznačná preference demokratic-

* *Mladý začínající učitel přijde do školy a bude vyučovat kluky, s kterými chodí již několik let hrát fotbal (učitel-kamarád); či učitel musí vyučovat a zkoušet ve škole vlastního syna nebo dceru (učitel-rodič).*

kých vztahů. Důležité je toto třídění i z hlediska vytváření pravidel vzájemného chování a fungování. **Autokratický učitel vytváří pravidla sám, demokratický spolu se žáky, liberální je nevytváří vůbec.** Někdy právě toto hledisko utváření pravidel je hlavním při vytváření dané typologie a není tolik zatíženo předem přijatým hodnotovým posouzením a preferencí jednoho typu na základě psychologicky (mnohdy sporně) interpretovaných motivů učitelova přístupu.

Z pedagogických výzkumů vyplývá, že účinnost a efektivita přístupu závisí na situaci. Učitel by měl být v tomto směru flexibilní a rozlišovat situace, kde je potřeba být přísný a neústupný, kde je žádoucí nastolit atmosféru vzájemné důvěry, ve které se žáci nebudou bát říkat své názory a spolupracovat na činnosti, a kde jde o "mimovýukové" interakce nevyžadující předem přijatá a dohodnutá pravidla.

Učitel a problém autority*

V současné době se můžeme občas dočíst v novinách o nekázni žáků ve školách, "že už to není co bývalo", že žáci ztratili respekt před učitelem, v amerických školách musí po chodbách chodit dozírající ozbrojené hlídky, aby zabránily potenciální ozbrojené agresi ze strany žáků. Ztratila se nám autorita učitele?

Autorita byla dříve svázána s úctou a vážností, z které přímo vyplýval vztah mezi nositelem autority a tím, kdo autoritu přijímal. Vliv zde nebyl vázán na moc a násilí, ani na sílu přesvědčovacích argumentů. Spíše se předpokládalo, že tam, kde nastupuje násilí, autorita končí.

Se vznikem věd a důrazem na rozum postupně přechází autorita z osobnosti na určité postupy a formy chování, které zpětně delegují autoritu na jejich nositele. Vážnost slova staršího a zkušeného vědce je podrobována logické analýze jeho postupů při vyvozování závěrů. Začíná být rozlišována autorita formální a neformální, kde autorita formální vyplývá z postavení v hierarchii instituce a může být podpořena zákony a normami, neformální autorita je založena na lidských a odborných charakteristikách jedince. Podobně lze dělit autoritu na statutární, charismatickou, odbornou, morální a existují ještě některá další třídění. Pro učitele z toho vyplývá, že v každém případě je nositelem formální autority, která mu umožňuje vůbec vyžadovat od žáků nějaký výkon a lze se k této autoritě vždy utéct. Pro efektivní působení učitele na žáky je však nutná i autorita neformální, která umožňuje žákům vůbec věřit tomu, co jim učitel říká, neboť ne úplně na všechno si mohou sáhnout, vše vidět, vše vyzkoušet a vše od základů samostatně promyslet. Říká se, že autorita se velice těžce buduje, ale lze ji velmi snadno a rychle ztratit. Asi žádný výčet vlastností nemůže být zaručeným návodem ke získání autority. Mluví se spíše ve vztahu ke kázni, aby byla pevná a důsledná, ale nikoli tvrdá a bezcitná. Vágní požadavky, trvalá nerozhodnost, měkká poddajnost a bezmocnost rozhodně autoritě neprospívají; a co ji podlamuje zcela jistě, to je nevypočitatelnost v jednání kombinovaná s přísností.

Učitel jako profesionál

Učitelská profese nebude a asi ani nemůže zapadat do všech kritérií profesionality, které jsou utvářena jako pokus o sjednocení charakteristik různých velmi odlišných profesí - na rozdíl například od profese právnické nebo lékařské. Následující výčet sestavený Carnegieho komisí

* K této otázce viz též text "Autorita učitele".

v roce 1972 však může vnést do pohledu na učitelství některé nové inspirativní otázky a podněty k zamyšlení.

1. Profesionál je zaměstnán na plný úvazek.
2. Profesionalita předpokládá silnou motivaci (vědomí poslání, celoživotního závazku).
3. Profesionál ovládá specializovaný soubor vědomostí a dovedností osvojených v průběhu prodlouženého období vzdělání a tréninku.
4. Rozhodnutí činí v zájmu klienta s ohledem na obecné teorie a principy.
5. Bytostně je orientován na služby (v zájmu klienta je schopen diagnostikovat a aplikovat obecné znalosti ve speciálním případě).
6. Samozřejmostí je vzájemná důvěra mezi klientem a profesionálem.
7. Autonomie posouzení vlastních výkonů pouze od kolegů. S tím souvisí vytváření etických a profesionálních standardů (kodex chování).
8. Vytváření profesionálních asociací, která definují kritéria přijetí, vzdělávací standardy, licenční, formy kariéry uvnitř profese a oblast pravomocí profese.
9. Má velkou moc a vysoký status ve svých specifických expertízách, nikoli obecnou univerzální licenci.
10. Profesionál neshání klienty, ale klient sám přichází.

Asi nejdiskutovanější otázkou ve vztahu k učitelské profesi je, kdo je učitelovým klientem. Je jím žák, rodiče žáka, nebo společnost? Nejde odložit tuto otázku jako nesmyslnou a argumentovat tím, že vyjmenovaná kritéria se snažíme napasovat na každou profesi včetně učitelské a že to není možné. Realita školy totiž vytváří ona očekávání, kde každý člen (žák, rodiče, společnost) chce, aby učitel jednal především v jeho zájmu.

Další závažnou otázkou je vytváření určitých etických norem chování a jednání uvnitř profese, které by měly být zárukou kvality výkonu na jedné straně a na straně druhé, že kompetence k posouzení kvality výkonů leží pouze uvnitř profese. To na jedné straně říká, že hodnocení kvality výkonu učitelské práce nepřísluší do rukou rodičů a žáků, na straně druhé by však k profesionalitě učitele mělo náležet umění naslouchat jak žákům, tak rodičům v jejich názorech a potřebách.

Učitel jako řídicí aktér didaktického procesu

Učitelova činnost je zahrnována do fungování společnosti, kde určitá pravidla hry jsou vytyčena obecně závaznými právními předpisy (Ústava, zákony, nařízení vlády, vyhlášky ministerstva). Pokud jde o vlastní vyučovací proces, jsou to nejobecněji formulované cíle v Ústavě a dalších i mezinárodních dokumentech ratifikovaných Českou republikou (Úmluva o právech dítěte), které udávají směr pro tvorbu dalších zákonných norem nižší úrovně až po vlastní vzdělávací standardy té které školy, toho kterého vyučovacího předmětu (učební plány a osnovy). Jejich přijetí je základním předpokladem výkonu učitelské profese a závazkem zodpovědnosti vůči společnosti, která učitele do jeho profese deleguje. Míra konkrétnosti a šíře těchto pravidel je otázkou společenského konsensu a v posledku věcí politických rozhodnutí. Skutečnou učitelovu aktivitu však nikdy nelze vměstnat do žádných předpisů, a právě ona je výrazem profesionality, kde každý učitel, v určitých podmínkách školy, se specifickou skupinou žáků realizuje didaktickou transformaci učiva. To znamená, že s ohledem na vytyčené cíle konkretizuje cíle pro vlastní vyučovací hodinu, vybírá vyučovací metody adekvátní obsahu výuky a i samotný obsah individuálně zpracovává a nějakým konkrétním způsobem "pře-

dává" ve vyučování. Vyučovací proces není jen "předáním" obsahu, ale vždy se realizuje ve vztahu učitele a žáků.

Učitel a ustavení jeho vzdělávání na univerzitě

Na tomto místě bude jen přehledovým způsobem ukázán vývoj vzdělávání gymnaziálního učitele od konce 18. století, kdy se jeho přípravě věnovaly výhradně církevní řády (hlavně jezuitský a piaristický), po ustavení jeho systematické přípravy na univerzitě v roce 1850.

1752 - zřízen státní dozor nad gymnázii

1773 - zrušení jezuitského řádu, od tohoto roku byla místa gymnaziálních učitelů obsazována konkurzem, reálně to však byli stále bývalí členové jezuitského řádu

1806 - prodloužení gymnázia z 5 na 6 let a nahrazení třídních učitelů odbornými

1818 - návrat k třídním učitelům z důvodu nedostatku učitelů

1848 - založení 8-letého gymnázia, zaveden systém odborných učitelů, v učebních plánech se objevují fyzika a přírodopis (stále dominuje latina a řečtina)

1850 - na univerzitě byly zřízeny nové ústavy (filologické, historické, fyzikální, chemické), kde byli připravováni též noví středoškolské učitelé a podmínkou výkonu profese bylo složení zkoušky učitelské způsobilosti.

Od roku 1850 lze sledovat kvalitu přípravy gymnaziálních učitelů u nás již v rámci vývoje pražské univerzity a jejího odborného zázemí.

Poslání učitele

Poslání bylo vždy svázáno s vírou v závazek. Poslání neznamena jen zvládnutí strategií řízení třídy, dosažení vysokých odborných poznatků a hraní příslušných rolí, ale též vstoupení do prostoru, kde má své důležité místo sebeuvědomění, seberealizace, převzetí osobní odpovědnosti.

Konkrétně to znamená nejen umět se pohybovat ve shora a z vnějšku vymezených pravidlech hry a podle vlastní pedagogicky tvůrčí aktivity tohoto prostoru maximálně využívat, ale být ochoten a schopen se odborně zapojit v rámci možností do obměny těchto pravidel.

V současné době (listopad 1999) probíhají diskuse nad vzdělávací koncepcí v České republice. Připravuje se tzv. Bílá kniha. Z ní by měla vyplynout např. i podoba dalšího vzdělávání učitelů spojeného s kariéřním růstem a některé další body, které budou v budoucnu významně ovlivňovat život každého učitele.

K sebeuvědomění, orientaci uvnitř profese i systematičtějšímu a koordinovanějšímu postupu při diskusi nad důležitými problémy souvisejícími s výkonem učitelství mohou pomoci vydávané časopisy a noviny (Učitelské noviny, Učitelské listy, Věstník MŠMT, Pedagogika, Matematika, fyzika, informatika, Pokroky matematiky fyziky a astronomie...) a různé profesní skupiny (PAU - Přátelé angažovaného učení, NEMES - Nezávislá mezioborová skupina, JČMF - Jednota českých matematiků a fyziků, ...).

Použitá a doporučená literatura:

Pelikán, J.: Výchova jako teoretický problém, Amosium servis, Ostrava 1995

Vališová, A. a kol.: Autorita jako pedagogický problém, UK, Praha 1998
Časopis Pedagogika 4/94 (Povolání učitel), 2/99 (Učitel a jeho vzdělávání)
Koťa, J.: Poslání učitele. Habilitační práce, Praha 1996
Hrabal, Vl.: Jaký jsem učitel?, SPN, Praha 1988
Pařízek, V.: Učitel v nezvyklé školní situaci, SPN, Praha 1990

<http://www.cuni.cz/cuni/history/historie.html.cs> - historie vzniku Univerzity Karlovy, její vývoj

<http://www.mff.cuni.cz/iso/history.htm> - historie vzniku MFF UK

<http://www.msmt.cz/> - informace z Ministerstva a možnost zapojení se do diskuse nad připravovanými koncepčními materiály

<http://www.uiv.cz/> - Ústav pro informace ve vzdělávání

www.spomocnik.cz - aktuální a na praxi zaměřené informace pro učitele