

# De-profesionalizace nebo re-profesionalizace učitelského povolání ?

Stanislav Štech

Pedagogická fakulta UK  
Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Současná doba je pro učitelství dobou střetu modelů, které náhle jakoby měly stejnou váhu a platnost. Zmizela jednoznačná legitimita jednoho modelu. To vyvolává křeč a nejistotu i na úrovni učitelské přípravy. Něco je třeba dělat, hlavně rychle něco změnit, ale legitimní model není formulován - leda tak, že legitimní je jakákoli změna.

Rozbitím legitimacy závazného modelu učitelství i modelu přípravy na něj se vytváří prostor pro obavy: nedochází k de-profesionalizaci učitelství?

Jistě ano. Vpád nadšení, empirismu, ale také suverenity plynoucí právě jen z nevědomosti je přece charakterizován řadou rysů. Vedle vytrhování pedagogických názorů z historického a kulturního kontextu a mechanického přenášení nesystémových prvků ze zahraničí je to zejména:

- (1) - zpochybnění učitelské kvalifikace (pedagogického vzdělání, diplomů a jejich obsahu);
- (2) - vynášení a privilegování "kutilství" a "samouctví";
- (3) - pokles významu teoretického poznání a nárůst praktikismu.

Shrnuto lapidárně, učitelem se dnes může zdánlivě stát téměř každý, kdo si formálně zajistí právě jen ta formální osvědčení (srv. způsob zakládání některých soukromých škol).

Na druhou stranu by asi bylo možné chápat současné dění i jako výzvu a příležitost, jak profesi oživit a definovat jinak. Proto je možné vidět v některých výše uvedených negativních rysech příznaky re-profesionalizace.

(1) Třeba zpochybnění tradičního důrazu na "kvalifikaci" umožňuje položit důraz na jejich protipól, na "kompetence", které možná nejsou nové, avšak dosavadní akademickou výukou nejsou ještě zvládnuté. Ukazují obsah učitelské činnosti a nároky profese

zcela nově. Jmenujeme jen náročnou způsobilost řídit procesy učení u stále rozmanitějšího souboru žáků a věnovat pozornost otázkám *psychodidaktickým*, když se již nepovažuje za evidentní, že existuje jen jedna závazná cesta k osvojení poznatku.

Víme totiž, že populace dětí se ve školách oproti minulosti dost změnila. Stále více dětí z rozmanitých a mnohdy špatných sociálních a kulturních poměrů prochází celou nebo dost prodlouženou školní docházkou a mění i situaci učitelů na ZŠ, SOU, SŠ atd. Změnily se i aspirace a ambice rodičů pod vlivem nutnosti jejich dětí projít školní dráhou a opatřit si institucionální atesty stále vyššího stupně. Svou roli zde hraje v minulosti získaný pocit snadné dostupnosti a přitom důležitosti vzdělání. Dnešní děti jsou jiné, na školy se dostává, podle výroků samotných učitelů, stále více žáků, kteří by tam před 20 lety neměli šanci. A jestli zde něco selhává, tak je to způsob účinného předávání poznatků, uvedení do světa poznání vůbec a utváření smyslu školy. Tradiční "noblesní" způsoby předávání poznatků se zkrátka přežily. Profesori akademického typu z gymnázií I. republiky tak zůstávají jen nostalgickou vzpomínkou. Dnešní učitel je v kvalitativně jiné a nesmírně náročné situaci, která klade vysoké nároky na jeho kompetenci v jiných oblastech než dříve. Klasické způsoby předávání poznání jsou neúčinné i proto, že učitelé jsou připravováni špatně a jinak, než by měli. To je však problém kvality. Argument dnešních odpůrců úplné VŠ přípravy učitelů všech stupňů škol je v podstatě, že jsou v pedagogice, psychologii a didaktice připravováni zbytečně moc. Je to v jejich nevyslovené logice spíše problém kvantity a stupně a ne toho, co se jim dává, co reálně potřebují z hlediska nových kompetencí.

Z jiné oblasti uveďme např. dovednosti *práce s klimatem školní třídy nebo práci na vlastním stylu vedení výuky* apod. Jde o otázky zcela nemyslitelné v přípravě před 25 - 50 lety, kdy model byl vystavěn kolem formální kvalifikace opřené téměř výlučně o oborově poznatkové základy, a kdy společensky legitimita předávaných poznatků i způsoby tohoto předávání nebyla výrazněji zpochybněna. Jako klíčový problém zde pocívuji spíše zpochybnění či nedostatečnou váhu pedagogicko-psychologické a didaktické přípravy mezi samotnými učiteli (zejména na II. a II.stupni).

(2) Nebo ono kritizované "kutilství" je dnes ve vědách o výchově a v sociálních vědách vůbec uznávanou vědeckou metaforou. Školní etnografové, etnometodologové a psychologové spolu s učiteli zkoumají tento způsob uchopování reality a ukazují na jeho neredukovatelný podíl na zvládnutí nároků učitelské profese. Naopak, pokoušejí se ho analyzovat a pojmenovat.

Připomeňme, že vynikající psychologové Vygotskij a Lurija v

rámci své teorie pojmovného procesu ukazují na epistemologickou i kognitivnětvornou hodnotu předpojmového myšlení v "komplexech", kontextového myšlení typu "kutilství". Podobně hovoří o "kutilství" v La Pensée sauvage také Cl.Lévi-Strauss. Kutilství a inženýrství jsou podle něj dvě tzv.technické epistemologie. Kutilství přitom charakterizuje praktické myšlení - svět experimentálně a plánovitě nemění, ale úspěšně se mu s danými prostředky adaptuje. A to také není málo. Je v tom obsažena důležitá poznávací hodnota, kterou stojí za to, předávat dál. Právě prostor uvolněný pro zkoušení, experimentování, "kontextování" v rámci běžných, každodenních, praktických postupů v podobě různých osobních řešení, technik, fint a grifů může být rozhodující pro vrůstání do profese a pro utváření nových kompetencí. Na jedné straně je tento prostor stále ještě příliš malý, na druhé straně je nutné se připravovat na moment dekontextualizace, převedení tohoto pokusnictví do řeči pojmů (konceptů). Ta pak může zpětně vstoupit i do formalizované přípravy.

(3) Výrazné zpochybnění pedagogické "teorie" s vrháním se do náruče praktikismu zase umožňuje konečně rozevřít klíčovou otázku, která stojí v pozadí vymezení učitelství jako "profese" v silném slova smyslu. Jde o vztah a poměr praktických činností osvojovaných v terénu nápodobou a teoretických výhledů vyžadujících odstup a racionalizaci řeči činů. Umožňuje nám to lépe formulovat, jaká "teorie" vlastně stojí za to, aby byla ve VŠ přípravě učitelů předávána, a také to dokázat. Zároveň to vede k uvědomění si nedostatků empirismu a nepochopených, mechanicky přebíraných grifů.

Při tom všem se ukazuje, že trpíme slepotou, která uzavírá naši národní situaci ve školství a v přípravě učitelů do uzavřeného vysvětlovacího prostoru (devastace minulých let; ideologizace školství; utajování těch "správných modelů" ze Západu, kde to údajně funguje apod.). Situace je však radikálně odlišná a stačí prostudovat relevantní literaturu (americkou: Schon; francouzskou: Demailly ad.; švýcarskou: Huberman, Perrenoud; kanadskou: Tochon; britskou: Lowe atd.). Všechny významné práce se shodují na krizi učitelství, na tom, že teprve začíná proces jeho profesionalizace (a že je mimochodem spojen s důslednou a úplnou universitarizací studia učitelství).

Zdá se mi naopak, že naše reformátorské pokusy nebo názory nezvládají několik věcí a samy tak přispívají v určitém ohledu k de-profesionalizaci profese:

- přehnané přání měnit školu vede k tomu, že vzniká iluze přípravy

učitelů pro jakousi abstraktní "školu zítřka" s ideálními parametry; nepřipravujeme tak učitele pro školu, jaká je (časový stres, fragmentace činností), ale jakou jsme si ji vysnili;

- přetrvává mytická představa o dětství a dětech jako o čemsi apriorně pozitivním: vysněné dítě je zvědavé, aktivní, spolupracující, mírné - takové dítě musíme milovat a je to vlastně snadné. Připustit, že dítě je ve škole také zlomyslné, sobecké, líné, snažící se vydobýt si moc, násilné atd. je téměř šokující. Pak se ovšem nedivme, že se v průběhu přípravy na své povolání učitelé dozvědí málo o konfliktech a jejich zvládnání, o nudě, o strategiích přežití, o tom jak zvládat odpor vlastní i dětský atd.;

- stejně mytická představa přežívá o pedagogickém vztahu, který je, jak jinak, traktován v termínech spolupráce a lásky; ale v tomto vztahu je přece mocně přítomno svádění, manipulace, infantilizace, vyrovnávání účtů se svou vlastní minulostí, přehazování odpovědnosti na druhé atd. Příprava se také pohybuje raději v termínech abstraktních komunikačních a interakčních schemat, než v termínech badatelsky kultivované reflexe vlastních interakčních postupů utvářených od dětství; pedagogický vztah je také vztah mocenský a "moc" vůbec má v pedagogice zbytečně pejorativní nádech. Vždyť i charisma nebo didaktická zběhlost jsou jen subtilnější podoby moci.

Někdy se říká, že připravit učitele znamená připravit ho na pokus zvládnout téměř nemožný úkol:

1. z hlediska závazné kultury, jejímž je předavatelem, a do níž má mladé lidi iniciovat, musí být učitel normativní, v tomto ohledu uniformní, musí ovládat základní soubor poznatků, který je stejně závazný pro všechny; apel na universalismus, který je v tomto poslání učitele obsažen se nejlépe vyjadřuje v tradiční akademické přípravě univerzitního typu;

2. z hlediska práce s dětmi jako jedinečnými, lišícími se, sociálně různě zařazenými a biograficky odlišně zatíženými bytostmi musí být variabilní, inovující, adaptující obsahy i metody vyučování měnícím se žákům a podmínkám jejich života; tento apel na relativismus se hůře vtěluje do akademické přípravy z hlediska racionality převažující vědní přípravy;

3. řešení lze vidět v přípravě učitele na to, co někteří zahraniční autoři označují jako "klinika učení", totiž na *způsobilost vyvolávat*

*dialog mezi kulturou univerzální, závaznou, resp. školsky kodifikovanou a kulturou jednotlivého žáka: to není jen záležitost verbální komunikace tváří v tvář odhlížející od obsahu předávaného; patří sem nová způsobilost překlada z epistemologie ( a nejen pojmové systematiky) vědních disciplín stojících v pozadí "předmětů" do řeči kognitivních operací jednotlivého žáka; patří sem schopnost analýzy sociální funkce a individuální sémantiky jednotlivých poznatků pro celé skupiny žáků i pro jednotlivce a další didaktické i sociálně psychologické kompetence.*

Tato situace je zásadně nová. Autoritativně, shora zajištěná legitimita školy, učiva, i učitele už tak úplně nefunguje. Závaznost poznatků i metod je zvenčí stále více zpochybňována (srv. procento povinného učiva, které se snižuje, nebo fenomén žáků-"cestovatelů", jejichž rodiče jim hledají školu "na míru"). Tolik zprofanovaný požadavek "individuálního přístupu" si dnes přitom realita stále naléhavěji vynucuje. Dát totálně průchod jedinečnosti a žákově individualitě však prostě není možné: materiálně, psychologicky i institucionálně. A tak zkusíme, reagujeme zkratkovitě či romanticky.

A proto se pohybujeme v poklesové křivce de- profesionalizace, : dnes převažuje při hledání nových modelů poměrně nahodilá a systémově nereflektovaná orientace na expresivitu a formu, na metodu, na nový algoritmus. Dnešní de- profesionalizace však může být první fází re-profesionalizace postavené na "klinice učení".\*