

# Učitelé a žáci

---

---

## Změny v roli učitele – nové akcenty v přípravě pro profesi

Iva Štětovská

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá problematikou nových akcentů na poli vzdělávání učitelů. Snaží se postihnout „poptávku“ po nových kompetencích v roli učitele a v souvislosti s tím diskutuje zejména nové úkoly ve sféře pregraduální přípravy učitelů.

**Klíčová slova:** učitelé, vzdělávání, výchova, profesionální dovednosti, kompetence

V současné době, s oblibou označované jako postmoderní, se proměňuje řada věcí, které bylo možno po léta vnímat jako do jisté míry konstantní a neměnné. Ani škola a profese učitele nejsou v tomto směru výjimkou. V následující úvaze se chceme pokusit o souhrnný pohled na některé trendy v současné škole dané proměnami současné společenské situace, které ovlivňují náplň práce učitele a pravděpodobně si časem vynutí i výraznější změny v profesionální přípravě (a v celoživotním vzdělávání) učitelů.<sup>1</sup>

Dlouhodobě je možno pozorovat některé charakteristické trendy v přístupu ke škole jako instituci i ke škole jako prostředí. Celkově bychom pravděpodobně mohli zaznamenat určitý posun v kompetencích školy, respektive předávání některých kompetencí původně příslušejících převážně jiným společenským „institucím“ do pole působnosti školy.

### **Instituce delegující své kompetence na školu**

V nejobecnější rovině úvah lze identifikovat přesun řady kompetencí z roviny celkového společenského rámce (společnost zde chápeme jako společenství všech jedinců) do oblasti kompetencí školy. Mohli bychom téměř mluvit o škole jako o určitém filtru „velkých“ společenských problémů. Řada společenských problémů z poslední doby se stala zdrojem pro další školní

---

<sup>1</sup> Příspěvek zazněl na konferenci „Výchova v kontextu sociálních proměn“, který pořádala ČPdS v lednu 2004 v Brně.

programy a výchovy – jmenujme namátkou prevenci drogových závislostí, prevenci kriminality, otázky rodinné a sexuální výchovy, problémy šikany, násilí a xenofobie, dopravní výchova. Do jisté míry to souvisí i s tím, že škola jako instituce zasahuje nejpočetnější vrstvu lidí (přímo žáky a zprostředkovaně rodiče). Proto se jeví jako nejsnazší a nejdostupnější pro intervenci v dané oblasti dlouhodobě působících i nově se objevujících problémů.

Zároveň na tomto poli působí i některé společenské instituce, které se touto cestou snaží se školou v rámci prevence spolupracovat a někdy (též v důsledku vlastního přetížení novými naléhavými problémy) na ni i své kompetence dílem nedobrovolně přesouvat. Nakolik je tato situace zatěžující pro učitele připraveného na to, že on „má přece učit, ne vychovávat“, je více než zřejmé. Učitelé často vnímají přenášení těchto kompetencí do své sféry jako další z mnoha povinností a úkolů. Otázkou zůstává, zda existuje jiné řešení.

Další „institucí“, jež se ne vždy, nerada a zpravidla ne vždy dobrovolně vzdává části svých kompetencí (někdy dokonce natolik, že je škola musí suplovat a nahrazovat), je rodina. Jsou ovšem i případy, kdy se rodina vzdá svého pole působnosti natolik dokonale, že je škola musí suplovat i proti své vůli, v dobré víře, že „zachraňuje, co se dá“. Při bližším pohledu nelze přehlédnout, že v průběhu pracovního týdne největší rozsah svého „bdělého“ času tráví děti ve školním prostředí. Navíc současná situace rodiny je charakteristická orientací na výkonnost a zajištění ekonomického standardu a přiměřených životních podmínek. Ne vždy se pak do rodinných kompetencí vejde ještě zajišťování emoční zkušenosti dětí, diskuse o hodnotových systémech či zajištění jejich kontinuity (Mühlpachr, 2003; Štech, 1998). Čas od času tak rodina při pohledu z venku připomíná jakési provozní soužití izolovaných jedinců zaměřených na řešení vlastních osobních i pracovních problémů, kteří se potkávají jen díky společně obývanému prostoru. Ubývá společného času, společných činností i drobných rodinných rituálů, které vymezují společenství rodiny i jeho kontinuitu (Sobotková, 2003). Z tradičního pole rodiny se rovněž ztrácí zážitek přímé zkušenosti s některými pracovními činnostmi – přibývá využívání specializovaných služeb i snahy „šetřit“ děti, nezatěžovat je například domácími povinnostmi s ohledem na jejich studijní vytížení. S ohledem na redukci života ve více generačních rodinách se do jisté míry zjednodušuje i nabídka modelů socializace – chybí pak zkušenost alternativ a variability na tomto poli (viz též často projevy diskutovaného ageismu). Ve věci předávání informací o světě rodina chtě nechtě stále více spoléhá na informační bohatství nabízené školou a rezignuje na propojování teoretických informací a praktických zkušeností do smysluplných celků. S ohledem na rychlost rozvoje informačních technologií pak rodina zcela rezignuje na své kompetence na poli práce s informacemi

a strategie zacházení s nimi. V souvislosti s nedostatkem společného času (a také s určitým přetížením rodičů) pak chybí prostor pro přirozený rozvoj zájmových činností a inspiraci k témuž nebo dostatek modelových situací pro vyrovnávání se s autoritou. Nicméně poptávka po naplnění ve všech těchto rovinách zůstává a přenáší se do sféry školy, která tak nabývá řady kompetencí i „proti své vůli“ a zdánlivě mimo svou oblast působnosti.

Specifická je role školy v práci s vrstevnickou skupinou. Zde souvisí problém i s velmi diskutovaným jevem ubývání dětí v rodině, takže škola pak nahrazuje přímou zkušenost s dříve přirozenou sourozeneckou skupinou. Školní prostředí tak dopřává žákům a studentům zážitek časově nejrozsáhlejšího kontaktu s vrstevníky. Vedle sociálního učení zprostředkovaného dospělou autoritou tak lze konfrontovat jedince i s odlišnými vrstevnickými modely socializace. Lze zažít modelové situace vrstevnické kompetence i kooperace a koneckonců i různé aliance ve vztahu k autoritě dospělého. Pravda, tato náhradní vrstevnická „socializace“ má svá specifická pravidla a pracuje s odlišnou časovou perspektivou (děti jsou většinou společně přítomny svým aktivitám v přesně ohraničeném čase, jejich vzájemné kontakty mají svá i vnějškově stanovená pravidla, kontakt se děje zejména mezi věkově homogennější skupinou, v roli autority zde místo dvou rodičů vystupuje více učitelů) než přirozená konfigurace dětí v rodině. I tato rovina je nicméně ve školním „časoprostoru“ neoddiskutovatelně přítomna a škola i učitelé jsou s ní chtě nechtě konfrontováni. Není proto na škodu, jsou-li na tento aspekt prostředí, v němž pracují, připravováni.

### **Poptávka po „nových“ profesionálních kompetencích ve směru k učitelům**

Na rozdíl od kdysi přesněji vymezené role učitele se zde nyní vynořují i nové nároky a přímá či tiše předpokládaná očekávání ve vztahu k učitelům i jeho profesionální roli. Přesněji řečeno jde o „nové“ profesionální kompetence v tom smyslu, že v nějaké míře byly vždy přítomny v práci dobrých učitelů, novost je dána spíše tím, jak roste naléhavost zvládnání této sféry učitelem.

V první řadě se jedná o sociální dovednosti (Gillernová, 2003), mezi nimiž je možno akcentovat dovednosti komunikační (percepce, empatie, komunikace – též ve sféře vyjadřování emocí!, zvládnání konfliktních situací . . .), pak i vlastní projevy učitele v této oblasti jako inspirační a socializační vzor. Nelze zapomenout ani na schopnost učitele pracovat s emočním klimatem třídy a sociálním oporou žáků (Mareš, 2002).

Další takovou sférou jsou diagnostické dovednosti učitele (rozpoznání specifika žáka i jeho místa ve skupině; rovněž celkové charakteristiky studijní skupiny – třídy). Zde je důležitá i jistá mezioborová orientace učitele a nut-

nost domluvit se dobře se specialisty ovládajícími danou sféru, resp. vhodně využít jimi poskytovaných informací a úhlů pohledu.

V proměnách současné společnosti vystupuje rovněž specifický akcent příznačný pro všeobecně rozvolněné hranice postmoderního světa – na jednu stranu prezentování řádu a struktury jako přežitku (pro disciplínu a autoritu), na straně druhé snad i v rámci mapování svých možností a jejich mezí, jakoby zmnohonásobená poptávka po vymezující autoritě (viz různé relativně velmi pevně hierarchicky strukturované skupiny a hnutí). I toto je realita, s níž je učitel konfrontován a jíž je vystaven (vzpomeňme řady výzkumů, které jako významnou zátěž při práci ve škole uvádějí konfrontační chování žáků a studentů). Učitel je zde tedy opět, patrně často ke své nelibosti, jakýmsi modelem hledání vztahu k autoritě. Někdy modelem velmi nešťastným – viz používání baseballové pálky studentem VŠ jako argumentu.

Didaktická pružnost a motivace k otevřenosti (hledání nových cest) je další nezbytnou součástí profesionálních kompetencí učitele, která nabývá na významu v míře nečekané. Mnohem naléhavěji vedle otázky, co předávat studentům (tedy rozsah a struktura povinného učiva), vystupuje do popředí problém, jak toto zprostředkování uskutečnit a zejména, jak se získanými informacemi nakládat. V ne zcela přehledném informačním věku jde především o otázky strategie práce s informacemi (tedy posouzení jejich spolehlivosti, důvěryhodnosti a závažnosti).

S tím souvisí i potřeba propojování fragmentů vědomostí do větších, a pokud možno smysluplných celků a systémů tak, jak se snaží s poznatky zacházet například projektové vyučování. V předávání dílčích informací ve specializovaných oborech totiž v době informačních technologií nemůže (ani by neměl proč) učitel soutěžit. Těžiště jeho práce se mnohem významněji přesouvá do oblasti vytváření vědomí souvislosti, hledání hierarchií a informačních systémů.

Jak škola ale hraje stále významněji roli náhradního socializačního činitele, nutí učitele mnohem více rozvíjet vlastní modely zvládnání náročných životních situací. V zájmu kvality jejich života akcentuje potřebu práce se stresem a duševní hygienou učitele, který tím ovšem opět nabízí určitý sociální vzor i svým studentům, a to nejen pro život ve škole.

Poslední, ale nikoli z hlediska významu, oblast, která hraje závažnou roli v profesi učitele, je práce se zpětnou vazbou a sebeoceněním. Tady exponovaná učitelská profese nutí učitele k rozvíjení dovedností v této sféře, jejich prostřednictvím opět poskytuje inspiraci ke kultivovanému rozvoji této sféry u žáků/studentů.

Bylo by pravděpodobně možno vyjádřit tyto změny souhrnně jako určité dlouhodobé trendy:

1. od předávání informací ke strategii zacházení s nimi a motivaci k takové práci,
2. od učení dílčím prvkům ke vzdělávání jako všeobecné kultivaci (propojování do mezioborových smysluplných celků),
3. od výuky (penzum znalostí) k výchově (práci s vlastním já).

### **Nové možnosti – akcenty v profesionální přípravě učitele**

Nejen v práci učitele, ale už v jeho profesionální (pregraduální) přípravě se proto vynořují nové nebo s novou naléhavostí vystupující požadavky. Předávání určitého penza informací, jak je role učitele dosud mnohými laicky traktována, se tak stává jen jedním z mnoha aspektů jeho práce.

*Práce se sebe prezentací a komunikačními dovednostmi* – učitel by se měl připravovat na to, že bude pracovat v centru sociální pozornosti druhých lidí a bude se s nimi muset kvalitně a kvalifikovaně domluvit (ve všech komunikačních rovinách). Velmi vhodné zde mohou být alespoň základy dramatické průpravy, využívání videotréninku apod. (Valenta, 1999)

*Práce s osobnostním růstem (autorita, sebepoznání, hodnoty)* – učitel by měl sám sebe dlouhodobě vnímat jako vzácný pracovní nástroj a jako s takovým se sebou zacházet, snažit se pracovat na svém sebeocenění a sebepoznání. Vhodné zde mohou být zážitkové a sebezkušenostně pojímané výcvikové skupiny.

*„Koučování“ žáků a studentů* – umět vhodně volenými postupy pracovat s inspirováním a rozvíjením druhých (též s ohledem na jejich individuální specifika). Zde se nabízí rovněž některé specializované postupy z pomezí personalistiky a psychologie práce.

*Supervize* – mít možnost opřít se o důvěryhodného zkušeného odborníka, nebýt v problému osamocen, nezaměňovat supervizi s negativní kritikou a potřebu poradit si s osobním selháním. Inspirující může být zkušenost s postupy kombinujícími supervizi s prvky sociální opory jako například balintovské skupiny (Štětovská, 2001).

*Zrání učitele v čase* – pokud bude pro učitele jeho profese dlouhodobou výzvou (ne pouhým východiskem z nouze), stálo by za to připravovat jej i na proměny v průběhu jeho profesionální dráhy, zmapovat postupné zrání strategií a pedagogické „intuice“ oproti nižší míře téhož při vyšší úrovni investované energie a „nadšení“ v začátku kariéry, pracovat s reflexí různorodých silných stránek učitelových profesionálních kompetencí v proměnách času i doby.

### **Závěr**

Na závěr bychom mohli shrnout, že pokračuje transformace role učitele, zejména v té oblasti, kde není zastupitelný – předávání hodnot a strategií,

sociální model zvládání náročných situací, investice vlastní osobnosti učitele. Je proto nejvyšší čas reflektovat tento jev už v pregraduální přípravě učitelů, je nutno s tímto jevem pracovat mnohem výrazněji. Navíc je třeba tyto trendy zohledňovat i v celoživotním vzdělávání učitelů. Specifikum učitelské profese mj. spočívalo a pravděpodobně vždy bude spočívat v tom, že půjde o profesi dynamickou a proměnlivou. Nikoli však jako další z mnoha nároků na učitele kladených, ale jako šanci k efektivnějšímu způsobu profesionální práce. Jako cestu, jak díky porozumění a vhledu do situace nestát před měnící se realitou s prázdnýma rukama. Otázkou zůstává, ne zda si toto uvědomujeme, ale zda si to uvědomujeme dostatečně. Času v této sféře není nikdy nazbyt.

## Literatura

- CASSIDY, T. *Stress, Cognition and Health*. London: Routledge, 1999.
- ČERMÁK, I. Hledání životních příběhů. Integrativní funkce narativního já. In MACEK, ŠAFÁŘOVÁ *Integrativní funkce osobnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. s. 105 až 111.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.
- GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 2, s. 83-94.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (ed.) *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada Publishing, 2001.
- MAREŠ, J. Nové pohledy na vztah mezi učitelem a žáky. In *Vedení školy*. Praha: Raabe, 2002.
- MÜHLPACHR, P. Sociální determinanty hodnotové orientace mládeže. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (ed.) *Učitelé a zdraví*. Brno: 2003.
- OSTROWSKA, K. *Doskonalenie nauczycieli – szanse i pulapki. Edukacja alternatywna. I*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Kupieckiej, 2002, s. 137-145.
- SOBOTKOVÁ, J. *Rodinné rituály* (Diplomová práce). Praha: FF UK, 2003.
- ŠTECH, S. *Mezigenerační přenos mezi rodinou a školou. Transmise kultury a škola* (Sborník). Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách, 1998, s. 103 až 113.
- ŠTĚTOVSKÁ, I. Zkušenosti s využitím prvků balintovské skupiny ve vzdělávání učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001, s. 201-204.
- VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik – srovnání systémů*. Praha: ISV, 1999.

ŠTĚTOVSKÁ, I. Změny v roli učitele -- nové akcenty v přípravě pro profesi. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 12-17. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PhDr. Iva Štětiovská, katedra psychologie FF UK Praha, Celetná 20, 110 00 Praha 1, iva.stetovska@ff.cuni.cz