

Jak se učí učitelé učitelů?

Pavel Štursa

Co je to „učení“?

Ve snaze zodpovědět tuto otázku začněme nejprve srovnáním transmisivního a konstruktivního modelu vyučování, jak je uvádí představitel italského Hnutí pedagogické koperace (MCE) Tonucci. V tomto srovnání Tonucci(1991) nazývá tradiční pojetí výuky transmisivním, protože jde o přenesení, jakési „přelití“ učební látky z učebních osnov a plánů do hlav žáka:

Transmisivní vyučování

1. Žák, student neví (neumí) a do školy přichází, aby se všemu naučil.
2. Učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví.
3. Inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.

Konstruktivní model

1. Žák, student ví a přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul a to ve skupině.
2. Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech.
3. Inteligence (abychom se drželi již použitého obrazu), je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.

Tonucci dále u konstruktivního modelu vyučování upřesňuje první postulát, aby předešel případným nedorozuměním: Nechce naivně pedocentricky tvrdit, že žák toho hodně a správně zná a škola by neměla překážet jeho spontánnímu rozvoji. Chce říci, že je nutný principiální metodologický obrat, který umožní vidět žáka jako „nějak“ **kompetentního** (dle Štecha, 1992).

O tento posun v chápání vyučování od tradičního transmisivního pojetí k dnes již obecně preferovanému konstruktivnímu modelu se zasloužily poznatky vývojové psychologie, kognitivních a dalších věd v průběhu 20.století – konkrétně dílo lidí jako Piaget, Vygotskij, Bruner, Bandura aj.

Oproti předešlému behavioristickému chápání učení jako reaktivního, zevně řízeného procesu již nyní psychologie chápe **učení jako aktivní konstruktivní proces, spoluřízený těmi, kdo se učí.**

V tomto chápání učení nyní převládá **vzájemná shoda** mezi vědci, odborníky z praxe i tvůrci strategických dokumentů jako Národní plán rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha).

Nové myšlení v pedagogické praxi

Nástup tohoto nového myšlení se v pedagogice projevili praktikováním řady nových přístupů, směrů, postupů.

Jmenujme namátkou některé způsoby práce, se kterými se můžeme setkat i v České republice:

- Kooperativní vyučování
- Otevřené vyučování
- Projektová metoda
- Kritické myšlení (RWCT)
- Osobnostní a sociální výchova
- Dramatická výchova
- Artefiletika
- Daltonský plán

Společným rysem těchto a dalších přístupů je **aktivní konstrukce poznání v činnostech**. Konkrétní obsah a postup společné práce se tak stále častěji tvoří přímo na místě, ve vzdělávací instituci, mezi učiteli a mezi učiteli a studenty(žáky).

Nové požadavky na roli učitele

Ve výše uvedených případech je role učitele jiná než v tradičním transmisivním vyučování.

Učitel nyní spíše než předkladatelem poznatků svým studentům potřebuje být **iniciátorem a facilitátorem procesů učení**.

V učitelské přípravě proto nyní trochu klesají na významu oborové poznatky a vzrůstá význam **kompetencí učitele**(komunikační kompetence, sociální kompetence, „dovednost didaktické transpozice“ atd.) učitele.

Co se týče kompetencí, jde o cosi, čeho status je přitom z pozice vědy dosti mlhavý (Štech1994,s.316).

Učitelství postupně vyrůstá z nabyté zkušenosti, reflektované, zažité znalosti praxe. Tato znalost, zažitost praxe není snadno sdělitelná druhým a převádí se obtížně do slov. Hovoří se proto o tzv. **implicitních pedagogických znalostech** („tacit knowledge“, Švec 2002). Proces jejich utváření vyžaduje určitý čas, není možné je na nové adepty oboru rychle, mechanicky přenést od zkušených praktiků.

Zdá se téměř jisté, že neexistují obecně účinné metody a soubory technik k plnému zvládnutí komplexity, nejistoty a problematičnosti učitelského povolání (viz. Štech, 1994, s. 319). Je však možné učitele seznámit s řadou postupů, jak pomocí reflexe a kladení otázek vlastnímu konání postupně **rozšiřovat své možnosti** a „vrůst“ do plnějšiho zvládnutí profese.

Je přitom pikantní (paradoxní), že řada těchto praktických postupů nevyšla z hlavního proudu pedagogického výzkumu, který je někdy kvůli nutnosti zachovávat navenek velmi vědecký teoretický ráz ohrožen jistou akademickou rozbředlostí a neurčitostí, ale byla inspirována systemickým přístupem nebo praxí z konstruktivismu vycházejícího poradenství, tedy z oblastí původně mimo vlastní pedagogiku.

Literatura:

Bertrand, Y.: Soudobé teorie vzdělávání. Praha, Portál 1998

Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování. Praha, Karolinum 2001

Štech, S.: Škola stále nová. Praha, Karolinum 1992

Štech, S.: Co je to učitelství a lze se mu naučit? In: Pedagogika, 1994, s. 310-319

Švec, V.: K implicitním pedagogickým znalostem. In: Profesionální růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno, Konvoj 2002

Tonucci, F.: Vyučovat nebo naučit? Praha, PedFUK 1991